



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 1996

Multilingualer Fremdsprachenunterricht. Ein didaktisches Experiment mit Lernstrategien

Schmid, Stephan

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-117528>
Journal Article

Originally published at:
Schmid, Stephan (1996). Multilingualer Fremdsprachenunterricht. Ein didaktisches Experiment mit
Lernstrategien. *Multilingua*, 15(1):55-90.

Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien

STEPHAN SCHMID

Abstract

This paper deals with cross-linguistic influence from a second towards a third language and with the possibility of enlarging the number of languages taught in secondary schools. It is claimed that similarities between two closely related languages are naturally perceived by students and therefore constitute a cognitive resource which is not normally exploited in the classroom. It is demonstrated by means of a teaching experiment that German-speaking learners of Spanish not only understand easy texts in Catalan and Portuguese, but are also able to detect formal correspondences between L2 and L3, and to formulate hypotheses about possible lexical items in the new language. Such multilingual language teaching aims at enhancing comprehension skills and students' procedural knowledge through a process of consciousness-raising, which operates with a detailed model of learning strategies for closely related languages.

Eine von der Zweitspracherwerbsforschung bisher eher vernachlässigte Erscheinung betrifft die Transfereffekte zwischen verschiedenen Fremdsprachen, z.B. von der ersten L2 auf weitere 'tertiäre' Fremdsprachen. Einige Entwicklungen weisen jedoch darauf hin, daß dieser Frage in Zukunft vermehrte Beachtung geschenkt werden dürfte. Nicht nur hat die Problematik des Transfers in der Forschung und in der theoretischen Diskussion zum Zweitspracherwerb während des letzten Jahrzehnts eine eigentliche Renaissance erlebt, auch in den Bereichen des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenpolitik sind interessante Vorschläge und Konzepte entstanden, die vor allem die Ähnlichkeit bestimmter Sprachen als kognitive Ressource und letztlich auch als kommunikative Chance nutzen wollen.

So wurde unter anderem vorgeschlagen, mehrere (verwandte) Sprachen in einem Schulfach zu unterrichten. Diese Idee wirft freilich eine Reihe von Fragen auf, von der didaktischen Durchführbarkeit über die Rolle des

Transfers bis zur Art von Sprachkompetenz, die durch einen solchen Unterricht gefördert werden soll. Unser Beitrag beabsichtigt, diesen Fragenkomplex aus der Perspektive der Theorie des Zweitspracherwerbs zu diskutieren und dabei Ergebnisse aus der empirischen Forschung zu berücksichtigen. Insbesondere wird ein Modell von Lernstrategien für nahverwandte Sprachen skizziert, welches aufgrund der Analyse von italienischen Lernervarietäten spanischer Immigranten in der deutschsprachigen Schweiz entwickelt worden ist. Anschließend wird ein didaktischer Versuch vorgestellt und ausgewertet, bei welchem Studierenden des Spanischen rudimentäre Kenntnisse des Katalanischen und des Portugiesischen vermittelt wurden. Dabei geht es darum, das Vorhandensein bestimmter Lernstrategien im gesteuerten Zweitspracherwerb zu testen und Möglichkeiten und Grenzen ihrer Anwendung im Sprachunterricht zu diskutieren.

Dem Experiment liegen folgende Hypothesen zugrunde: a) das Lernen einer neuen Fremdsprache wird durch Kenntnisse einer nahverwandten Sprache entscheidend erleichtert, b) die Lernenden wenden für verwandte Sprachen sowohl beim ungesteuerten als auch beim gesteuerten Zweitspracherwerb die gleichen Lernstrategien an, c) die 'potentielle Bewußtheit' der Lernstrategien eröffnet didaktische Interventionsmöglichkeiten.¹

1. Multilingualer Fremdsprachenunterricht: Konzepte und Projekte

Um die Stellung südeuropäischer Sprachen als Schulsprachen an den deutschen Gymnasien zu verbessern, hat Volker Scherf (1990a) angeregt, Unterrichtsmodelle und Lehrpläne für ein Sprachentandem 'Italienisch plus Spanisch' zu erstellen. Als pädagogische Motivation seines Vorschlags führt Scherf – vor dem Hintergrund der europäischen Integration – das Ideal der Völkerverständigung an, begründet diesen aber auch mit der schulpolitischen Überlegung, daß ein solches Fach als 2. oder 3. Fremdsprache gegenüber dem Englischen und dem Französischen mehr 'Marktanteile' erringen könnte, als wenn sich die beiden schwächeren Einzelsprachen gegenseitig konkurrieren. Dabei soll das Italienische als Grundlagensprache dienen, zu der allerdings schon von Anfang an die 'aufgesetzte' Sprache Spanisch tritt, etwa in Form von lexikalischen Listen. Ein solcher Unterricht würde sich vom 'Prinzip der herleitbaren Ähnlichkeit' leiten lassen und vor allem kontrastierende Verfahren anwenden. Das oberste Ziel der Sprachvermittlung wäre dabei nicht die kommunikative Perfektion, sondern vielmehr 'die Befähigung (im Sinne des lebenslangen Lernens), sich bei späterem Bedarf in jeder der romanischen Sprachen vervollkommen zu können' (Scherf 1990a: 8).²

Die Idee des Scherfschen Sprachentandems hat allerdings unmittelbar mehr Kritik als Zustimmung hervorgerufen. Nebst Einwänden, welche die praktische Durchführbarkeit des Modells betreffen (u.a. das Fehlen ausgebildeter Lehrkräfte und didaktischer Materialien; s. hierzu Bemmerlein 1990), sind vor allem Zweifel geäußert worden bezüglich der Art von Sprachkompetenz, die durch einen solchen Unterricht gefördert werden soll. So wird etwa kritisiert, daß durch die vergleichende Sprachbetrachtung einseitig formales Wissen über Sprachen (also metalinguistische Kenntnisse) und weniger fremdsprachliche Fertigkeiten im Sinne kommunikativer Kompetenz vermittelt werde; überhaupt orientiere sich das Modell didaktisch zu stark an der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode – was zwar von Scherf (1990b) bestritten wird –, und es sei zu bezweifeln, ob der beabsichtigte Transfer von den Schülern selbständig geleistet werden könne (vgl. Bausch 1990: 11–12). Im übrigen wird zu bedenken gegeben, daß sich Ähnlichkeiten für das Lernen verwandter Sprachen eher hemmend als förderlich auswirken könnten; hinsichtlich der Befähigung zu lebenslangem Sprachlernen wird zudem die explizite Entwicklung von Lernstrategien angeregt (Beck-Busse 1992: 235).

Es ist zweifelsohne richtig, wenn in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Sprachwissen hingewiesen wird.³ Dem wäre allerdings anzufügen, daß in der Zweitspracherwerbsforschung verschiedene Positionen vertreten werden über das Verhältnis zwischen sprachlichem und metasprachlichem Wissen (und insbesondere über die Möglichkeit, daß das explizite auf das implizite Wissen einwirken und somit zum Spracherwerb beitragen kann); gerade in den letzten Jahren hat die sogenannte interface-Position, die dem Prozeß der Bewußtmachung ('consciousness-raising') große Bedeutung zumißt, eher wieder Terrain gewonnen.⁴ Vor allem aber ist die der Kritik zugrundeliegende Präsupposition, daß Lernende nur über bewußte Reflexion Sprachen miteinander vergleichen würden, gänzlich unbelegt. Es scheint, daß im allgemeinen nicht nur die große Erleichterung, welche die Verwandtschaft zweier Sprachen den Lernenden bietet, sondern die fundamentale Rolle des positiven Transfers überhaupt kraß unterschätzt wird (vgl. Ringbom 1987). Die Dominanz solcher sprachlerntheoretischer Positionen in der Didaktik führt dazu, daß wesentliche kognitive Ressourcen im Unterricht nicht genutzt werden. Wie Zapp (1983: 195–196) festhält, läßt es sich nicht vermeiden, 'daß der Schüler beim Erlernen mehrerer Sprachen die vergleichende Sprachbetrachtung gezielt zum Lernfortschritt einsetzt'; allerdings wird er mit dieser Lernstrategie meist allein gelassen.

Umgekehrt verfügt die Auffassung, daß die Gemeinsamkeiten der europäischen Sprachen den Lernprozeß erleichtern, in der Sprachlehrtheorie über eine lange Tradition (vgl. u.a. Bieritz 1974). Zapp (1983: 194) zitiert sogar

Autoren aus dem 18./19. Jahrhundert, die bereits 'die Aneignung mehrerer Sprachen durch ein Verweisen auf das ihnen Gemeinsame' propagierten. Unter Fremdsprachendidaktikern hat sich die Beschäftigung mit der lexikalischen Verwandtschaft verschiedener Sprachen stets einer gewissen Beliebtheit erfreut; für einen neueren Beitrag in dieser Richtung siehe Verhasselt (1995). Wie Scherf (1990a: 8, Anm. 13) präzisiert, ist auch die Idee eines parallelen Fremdsprachenunterrichts Italienisch/Spanisch bereits früher schon aufgetaucht: ein Versuch, ausgehend vom Französischunterricht in zehn Lektionen eine gewisse Lesefertigkeit in den anderen beiden romanischen Sprachen zu vermitteln, wird von Abel (1971) geschildert. Der Wert des Französischen als Grundlage für den Erwerb weiterer romanischer Sprachen ist unlängst von Barrera-Vidal (1993) wieder betont worden, nachdem sich zuvor verschiedene Fremdsprachenlehrerverbände für 'Italienisch und Spanisch auf der Basis vorhergegangenen Französischunterrichts' (Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht 1990: 210) ausgesprochen haben; in seiner Reaktion auf den Scherfschen Diskussionsbeitrag hat Meißner (1990: 227) sogar ein 'Tandem mit einem französischen Sattel' vorgeschlagen. Im Bezug auf die iberoromanischen Sprachen, die uns hier vor allem beschäftigen werden, ist unabhängig von Scherf auch die Möglichkeit eines 'iberischen Gymnasiums' mit Portugiesisch, Spanisch und Katalanisch (Schönberger 1989) bzw. die Einführung ins Portugiesische innerhalb des Spanischunterrichts (Walter 1991) in Erwägung gezogen worden.

Unter (vor allem romanistischen) Fremdsprachendidaktikern ist also in Deutschland zur Zeit eine rege Diskussion zum multilingualen Unterricht im Gange. Abgesehen von der Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (1989: 141), wo 'der parallele Unterricht in zwei Fremdsprachen' erwähnt wird, hat vor allem Meißner (1991, 1993) wiederholt die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik aufgrund einer Art 'Transfergrammatik' gefordert und entsprechende Bausteine einer kontrastiven Wortschatz- und Grammatikbeschreibung vorgelegt. Eine umfassende kritische Übersicht über die zahlreichen Diskussionsbeiträge, worin insbesondere auch die Grenzen der interlingualen Transfermöglichkeiten hervorgehoben werden, liefert nun Beck-Busse (1995).

Bevor wir uns etwas eingehender mit theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsergebnissen zur Funktion verfügbarer Sprachkenntnisse für das Lernen einer neuen Sprache auseinandersetzen, soll hier kurz auf ein konkretes Projekt hingewiesen werden, welches den plurilingualen Fremdsprachenunterricht in der Praxis bereits realisiert hat. Die Universitäten Aix-en-Provence, Rom, Salamanca und Lissabon beteiligten sich 1991/92 am Projekt EUROM4, bei welchem Studierende der jeweiligen Hochschulen gleichzeitig in den drei anderen romanischen Sprachen unter-

richtet wurden (s. Crocco-Galeas 1993; Courtois 1993). Im Vergleich zu Scherfs Anregung ist das Konzept von EUROM4 einerseits noch radikaler, da gleich drei Fremdsprachen miteinbezogen werden. Auf der anderen Seite sind die Lernziele in diesem Fall eindeutig bescheidener, da der Unterricht nur die Förderung der passiven Sprachkompetenz anstrebte; jede der 14 Unterrichtseinheiten bestand nämlich aus der Lektüre von Presstexten in allen drei Fremdsprachen. Im Verlauf des Sprachkurses konnte neben dem Erwerb eines gewissen Grundwortschatzes eine zunehmende Fähigkeit beobachtet werden, lexikalische Einheiten und morphologische Strukturen zu erkennen, wobei das Erlernen von neuen Wörtern maßgeblich vom Ähnlichkeitsgrad zur Muttersprache bestimmt wurde. EUROM4 stellt zweifelsohne einen interessanten und unkonventionellen Versuch dar, dessen positive Ergebnisse eindeutig dafür sprechen, die Idee des plurilingualen Fremdsprachenunterrichts weiter zu verfolgen.

2. Transfer, Stützsprache, Lernstrategien

2.1 Die Rolle der Muttersprache ist bekanntlich eines der immer wiederkehrenden Probleme der Zweitspracherwerbsforschung, wobei in der theoretischen Literatur im wesentlichen drei Positionen oder Phasen ausgemacht werden können.⁵ Die im Rahmen des linguistischen Strukturalismus und psychologischen Behaviorismus der 50er und 60er Jahre vertretene 'kontrastive Hypothese' besagt, daß der Schwierigkeitsgrad im Fremdsprachenlernen 'proportional' zur strukturellen Verschiedenheit von L1 und L2 'zunimmt, so daß die Gewohnheiten der Erstsprache zu Fehlern in der Zweitsprache führen. In den 70er Jahren dominierte im Zusammenhang mit den sogenannten Morphem-Studien hingegen eine 'universalistische' Position, welche die Rolle der Muttersprache als eher gering einschätzte und im Gegenteil die Parallelen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb hervorhob.

Der Begriff des Transfers hat jedoch in der Spracherwerbsforschung der 80er Jahre eine eigentliche Renaissance erlebt, die allerdings auch mit einer neuen Interpretation einhergeht. Dabei knüpft man im wesentlichen an allgemeine Prinzipien der kognitiven Psychologie an, insbesondere an die Erkenntnis, daß unbekannte Phänomene mittels bereits bestehender mentaler Schemata wahrgenommen werden und somit neues Wissen immer in Relation zu bisherigem Wissen gesetzt wird (vgl. Ringbom 1987: 33; Kübler 1991: 18). In dieser Perspektive versteht man nun die Repräsentationen der L1

- als 'Filter', der die Wahrnehmung gewisser Merkmale im L2-Input bestimmt (Andersen 1983: 177),
- als ein Set von Beschränkungen bezüglich der Wahl von Hypothesen über die Struktur der zu verarbeitenden Daten (Schachter 1983: 104);

– als heuristisches Instrument, das zur Entdeckung der formalen Eigenschaften der neuen Sprache dient und speziell das Lernen jener Merkmale erleichtert, die denjenigen der Muttersprache gleichen (Corder 1983: 95).

In dieser Perspektive wird also der Aspekt des 'positiven' Transfers herausgestrichen und dabei der Muttersprache bei der Wahrnehmung des Inputs und der Formulierung von Hypothesen über die Zielsprache eine wesentliche kognitive Bedeutung zugeschrieben. Für unsere Zwecke ist die Aussage wichtig, daß der Erleichterungseffekt vor allem auf der Ähnlichkeit von Ausgangs- und Zielsprache beruht (vgl. Ringbom 1987: 33–43); diese Feststellung – die übrigens nicht nur durch die Erfahrungen des EUROM4-Projekts, sondern auch von der Forschung zum spontanen Zweitspracherwerb untermauert wird (s. Schmid 1994a) – entkräftet zumindest einen der Kritikpunkte an Volker Scherfs unkonventionellem Vorschlag. Aus der Sicht der Theorie des Zweitspracherwerbs bleibt anzufügen, daß der Transferbegriff aufgrund dieser neuen Interpretation sich nicht nur mit der *Interlanguage*-Hypothese⁶ vereinbaren läßt, sondern auch in die Nähe des Konzepts der Lernstrategie gerückt wird (vgl. 2.3).

2.2 Bevor wir uns dem Thema 'Lernstrategien' zuwenden können, drängt sich die Frage auf, inwieweit der Transfer nur auf die Muttersprache beschränkt ist, oder ob 'Cross-Linguistic Influence' auch zwischen L2 und L3 stattfinden kann. Aufgrund der ursprünglichen Definition des Transferbegriffs in der kognitiven Psychologie – die Anwendung erlernten Wissens auf neue Situationen – müßte die Frage eigentlich positiv beantwortet werden.

Wir wollen hier die These vertreten, daß beim Lernen mehrerer nahverwandter Fremdsprachen der Einfluß der L2 auf die Entwicklung L3 größer ist als derjenige der L1. Gemäß dem oben formulierten Verständnis des Transfers meinen wir mit 'Einfluß' sowohl eine Erleichterung bei der Verarbeitung und beim Verständnis von bisher unbekanntem Input aus der L3 als auch eine Leitfunktion für die Formulierung von Hypothesen zur Strukturierung der Interimgrammatik. Der Einfluß der L2 betrifft demnach also den ganzen Lernprozeß und wirkt sich sowohl auf die Perzeption als auch auf die Produktion in der L3 aus.

Die Plausibilität unserer These beruht einerseits auf anekdotischer Evidenz, z.B. auf Äußerungen von Personen, die behaupten, Spanisch zu verstehen aufgrund ihrer Italienischkenntnisse. Aus der Untersuchung von Kübler (1991: 191) geht hervor, daß in der deutschen Schweiz gewisse Lernende das Englische in Bezug zum Hochdeutschen oder Holländischen setzen und solchen Ähnlichkeiten eine erleichternde Funktion für das Sprachlernen zuschreiben. Auch bezüglich der L3-Produktion wird der L2 oft eine

wesentliche Rolle zugeschrieben, sei es in Selbstreporten Lernender oder in Berichten von Fremdsprachlehrern. Hierzu verfügen wir allerdings über eine ganze Reihe von Studien aus verschiedenen Ländern, die den L2-Transfer in der L3-Produktion dokumentieren und zum Teil auch theoretisieren; in der Folge möchte ich kurz auf einige nordeuropäische und Schweizer Arbeiten eingehen.⁷

Die von skandinavischen Autoren formulierten Hypothesen besagen unter anderem, daß der Einfluß von L2 auf L3 vor allem vom Ähnlichkeitsgrad der betroffenen Sprachen abhängt; je höher die Kompetenz in der L2, desto stärker wird sie das Lernen der neuen Sprache determinieren (siehe z.B. Hammarberg und Williams 1993: 61). Ringbom (1987: 146–162) dokumentiert eindrücklich, wie finnische Studierende sich bei ihren Hypothesen über die L3 Englisch vom Schwedischen (L2) leiten lassen; er vertritt dabei die Auffassung (Ringbom 1987: 113, 114), daß nicht-muttersprachliche Interferenzen vor allem im Wortschatz und weniger in Grammatik und Aussprache erscheinen. Das Stockholmer Projekt 'Processes in L3 Acquisition' untersucht in einer Longitudinalstudie eine englischsprachige Schwedischlernerin, welche über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt; interessanterweise zeigt sich in diesem Subjekt der Einfluß der L2 nicht nur lexikalisch, sondern auch in der Morphologie (Hammarberg und Williams 1993: 65–67) und sogar in der phonetischen Artikulationsbasis (Hammarberg und Hammarberg 1993).

Die einschlägige Forschung in der Schweiz hat sich hauptsächlich mit dem Wortschatz beschäftigt. Die Arbeit von Trüb (1991) zur lexikalischen Italienisch-Kompetenz von Zürcher Mittelschülern zeigt, daß Lernende bei der Bildung unbekannter Wörter oft auf vorher gelernte Fremdsprachen, insbesondere auf das Französische und das Lateinische, zurückgreifen. Die Antworten auf die Test-Fragen enthalten mehrere im Italienischen inexistente *ad-hoc*-Wortbildungen, die zwar den morphonologischen Regeln der Zielsprache entsprechen, in ihrer Form aber klar den Einfluß der jeweiligen Stützsprache verraten. Als Beispiele seien hier nur **buciaio* 'Metzger' (frz. *boucher*); **arrosare* 'begießen' (frz. *arroser*); *visaggio* 'Gesicht' (frz. *visage*) und **necano* 'sie töten' (lat. *necant*) erwähnt (vgl. Trüb 1991: 104).⁸ Es ist klar, daß die Beantwortung eines Fragebogens an sich eine metalinguistische Aktivität darstellt; andererseits liegen bei der lexikalischen Kompetenz explizites und implizites Sprachwissen nahe beieinander.

Solch kreative lexikalische Transferleistungen können jedoch nicht nur in Testsituationen, sondern gerade auch in 'normaler' Sprachproduktion beobachtet werden, wie aus einer weiteren Untersuchung zum Italienischen als Zweitsprache hervorgeht (Berruto, Moretti und Schmid 1988). An der Universität Zürich wurden von Studierenden verfaßte Texte einer Fehleranalyse unterzogen, und zwar anhand eines Korpus von 117 Seminararbeiten in

italienischer Linguistik. Auch hier konnte festgestellt werden, daß viele Abweichungen vom Normitalienischen offensichtlich nicht auf das Deutsche, sondern auf den Einfluß des Französischen zurückzuführen sind. So finden wir z.B. lexikalische Hypothesen wie *annesso* 'Beilage' (it. *allegato*), welches klar das französische *annexe* verrät, oder *guardare* (it. 'sehen'), das aufgrund einer Interferenz des französischen *garder* mit der Bedeutung 'behalten' verwendet wird (Berruto, Moretti und Schmid 1988: 62); hier werden Lexeme der Zielsprache mittels einer kreativen Hypothese semantisch neu interpretiert. Auch in der Wortbildung ist solch interlinguistischer Einfluß auszumachen, wobei neben das Französische zusätzlich das Latein und die L1 – das Deutsche – tritt (Berruto, Moretti und Schmid 1988: 39–42). Diese Resultate sind insofern interessant, als sie die Hypothese in Frage stellen, wonach Interferenz von L2 zu L3 eher in gesprochener als in geschriebener Sprache auftritt (vgl. Ringbom 1987: 128–129; Hammarberg und Williams 1993: 61).

Um den hier diskutierten Sachverhalt theoretisch klarer zu fassen, hat Bruno Moretti den Begriff der 'Stützsprache' (it. *lingua d'appoggio*) geprägt: darunter ist eine L2 zu verstehen, die bei der Hypothesenbildung der Lernenden für eine neue Fremdsprache berücksichtigt wird (Berruto, Moretti und Schmid 1988: 13, 39). Williams und Hammarberg (1994) verwenden dafür den Terminus 'supplier language' und unterscheiden zusätzlich die Rolle der L2 als 'instrumental language' – eine Dichotomie, die an die bekannte Unterscheidung zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien (vgl. 2.3.) erinnert. Was in Scherfs Vision als 'Grundlagensprache' bezeichnet wurde, ist demnach nicht unbedingt ein didaktisches Konstrukt, sondern entspricht einem kognitiven Prinzip von Lernaltersprachen. Daraus leiten wir die Möglichkeit ab, in unserem Experiment das Spanische als Stützsprache für das Katalanische und das Portugiesische zu verwenden. Um den Transfer-effekt bei nahverwandten Sprachen zu analysieren und für die Unterrichtspraxis operationalisieren zu können, werden wir auf ein Modell von Lernstrategien für nahverwandte Sprachen zurückgreifen. Dazu müssen wir aber zuerst das Konzept der Lernstrategie einführen und in seinen Grundzügen erläutern.

2.3 Ausgehend von der *Interlanguage*-Hypothese (vgl. Anm. 6) hat die Zweitspracherwerbsforschung den sogenannten 'Lernerstrategien' große Aufmerksamkeit geschenkt, in der Absicht, das aktive und kreative Verhalten des lernenden Subjekts zu betonen und modellhaft nachzuzeichnen.⁹ Bereits Selinker (1972) hatte zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien unterschieden: erstere sind kognitiver Natur und dienen der Formulierung von impliziten Hypothesen über die Zielsprache, während letztere zur

Bewältigung des konkreten Sprachverhaltens in der L2 gebraucht werden und somit eher pragmatischen Charakter haben. Für die Untersuchung des Sprachunterrichts ist zudem von O'Malley und Chamot (1990) eine Unterscheidung zwischen 'kognitiven' und 'metakognitiven' Lernstrategien vorgeschlagen worden: kognitive Strategien betreffen den mentalen Prozeß des Spracherwerbs und stellen somit Lernstrategien im obigen Sinn dar, während metakognitive Strategien sich auf die Strukturierung der Lernaufgabe oder der Lernsituation beziehen und somit auf den gesteuerten Spracherwerb beschränkt sind.¹⁰

Im Gegensatz zu einem weit verbreiteten Konzept, wonach alle Aktivitäten der Lernenden, die in irgendeiner Form den Lernprozeß fördern – also auch soziales und kommunikatives Verhalten – zu den Lernstrategien zu zählen sind (vgl. Edmondson und House 1993: 220–222), möchten wir uns auf die eigentlich kognitiven Lernstrategien beschränken. Wir verstehen darunter bestimmte Verfahren zur Formulierung von Hypothesen über die Zielsprache und zur Bildung von Regeln in der Lerner Sprache. Zusätzlich zu den Einheiten und Regeln der Interimsprache, dem deklarativen Wissen, verfügen die Lernenden demnach über ein prozedurales Wissen für die Entschlüsselung des Inputs und für die Erschließung der Grammatik der Zielsprache.¹¹ Wir gehen davon aus, daß es sich bei diesem prozeduralen Wissen um zunächst unbewußte Lernstrategien handelt, welche die Lernenden sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Zweitspracherwerb entwickeln. Für unser Experiment ist aber gerade jene Hypothese interessant, die besagt, daß Strategien – im Unterschied zu 'Prozeßen', die sich auf das automatische Erkennen, Speichern und Abrufen von sprachlichen Elementen beziehen – potentiell bewußt und somit kontrollier- und lehrbar sind.¹² Bezüglich der Art, der Zahl und der Benennung der konkreten Lernstrategien herrscht in der Forschung allerdings keine Einigkeit: als Beispiele sollen hier lediglich die häufig verwendeten Termini der Verallgemeinerung, der Vereinfachung oder der Inferenz genannt werden.

An dieser Stelle ist zu vermerken, daß verschiedentlich auch der Transfer als Lernstrategie betrachtet worden ist (vgl. Ellis 1985: 33, 37). Die Möglichkeiten, eine Stützsprache beim Fremdsprachenlernen zu benutzen, gehen jedoch weit über die Hypothesenbildung bei der Konstruktion der Interimgrammatik hinaus. Zum Beispiel werden manchmal bewußt Elemente einer anderen Sprache als Kommunikationsstrategie verwendet, um Schwierigkeiten in einer bestimmten Gesprächssituation zu überwinden. Im weiteren ist oft zu beobachten, daß Lernende gewisse Strukturen der Zielsprache zwar kennen, sie aber in einer bestimmten Situation nicht abrufen können und somit Elemente der Stützsprache verwenden; in diesem Fall operiert der Transfer nicht auf der Ebene der Kompetenz, d.h. des eigentlichen Sprachwissens, sondern greift vielmehr im Moment der Sprachproduktion ein und

betrifft somit die Kontrolle des Sprachwissens.¹³ Es empfiehlt sich deshalb, den Terminus 'Transfer' als Oberbegriff zu gebrauchen für sämtliche Erscheinungen in Lernersprachen, die auf den Einfluß einer Stützsprache zurückzuführen sind. Daß der Transfer nicht einfach als Lernstrategie betrachtet werden kann, geht auch aus der Tatsache hervor, daß die Stützsprache selbst bei der Hypothesenbildung über die Struktur der Zielsprache oft auf unterschiedliche Art und Weise ins Spiel kommt und somit mehrere transferähnliche Lernstrategien postuliert werden müssen. Als Beispiel in diesem Sinne mag das im folgenden dargestellte Modell von Lernstrategien für nahverwandte Sprachen gelten.

3. Lernstrategien für nahverwandte Sprachen

3.1 Die Grundannahme unseres Lernstrategien-Modells könnte man als 'Wahrnehmungs-Filter-Hypothese' (vgl. 2.1) bezeichnen. Aufgrund dieser Annahme sind die meisten Individuen in der Lage, den Input in einer ihnen unbekannten Fremdsprache L3 zu verarbeiten, falls sie über gewisse Kenntnisse einer nahverwandten Zweitsprache L2 verfügen. Mittels der grundlegenden kognitiven Operation des Vergleichs müssen sie im wesentlichen drei Aufgaben lösen, nämlich:

- i) das Erkennen identischer Elemente oder analoger Strukturen von L2 und L3;
- ii) die Entwicklung bestimmter Verfahren, um ähnliche Formen von L2 und L3 miteinander in Beziehung zu setzen;
- iii) das Erkennen der Unterschiede zwischen L2 und L3.

Die Lernenden müssen demnach drei Arten von Hypothesen über die neue Sprache formulieren: eine bestimmte Form oder Struktur kann gleich, ähnlich oder verschieden sein. Beim Lernprozeß kommen somit drei Lernstrategien zur Anwendung, die wir als KONGRUENZ, KORRESPONDENZ und DIFFERENZ bezeichnen.

Das in der Folge etwas genauer skizzierte Modell basiert auf empirischer Forschung zum ungesteuerten Zweitspracherwerb: es wurde anhand der Analyse von Lernervarietäten des Italienischen entwickelt, die von spanischsprachigen Einwanderern in der deutschen Schweiz gesprochen werden (vgl. Schmid 1993, 1994b; Schmid 1994a: 104–122).¹⁴ Aufgrund der im Abschnitt 2 angestellten Überlegungen spielt es im Grunde genommen keine Rolle, ob eine der beiden Sprachen die Muttersprache ist oder ob sich der 'Transfer' zwischen zwei Fremdsprachen abspielt; in beiden Fällen bedienen sich die Lernenden einer Stützsprache zur Verarbeitung des Inputs und als heuristische Hilfe zur Bildung von Hypothesen über die Struktur der Zielsprache.

Da mentale Prozesse sich bekanntlich der direkten Beobachtung durch den Forscher entziehen, werden die drei Lernstrategien anhand der im Output der Lernenden ersichtlichen Sprachdaten definiert. Je nachdem, ob die Strukturen der beiden Sprachen wirklich gleich, ähnlich oder verschieden sind, führen diese drei Hypothesen zu unterschiedlichen Ergebnissen; für jede Lernstrategie können so drei untergeordnete Kategorien ausgemacht werden.

3.2 Im Fall der Kongruenzstrategie gehen wir zunächst davon aus, daß in vielen Fällen ein positiver (und somit unsichtbarer) Transfer stattgefunden hat:

- (1) Stütz- und Zielsprache sind hinsichtlich eines bestimmten Elements des Sprachsystems kongruent, welches in der Lerner Sprache entsprechend der Norm der Zielsprache erscheint (KONGRUENZ 1).

Zum Beispiel kann ein Spanier einen Teil des Paradigmas der Artikel in die Zweitsprache Italienisch 'hinübernehmen', nämlich die Singularformen *la* (weiblich, bestimmt), *un* (männlich, unbestimmt), *una* (weiblich, unbestimmt).

Offensichtlicher ist das Ergebnis des 'negativen' Transfers, bei welchem die Lernenden zu starke Kongruenzhypothesen formulieren:

- (2) In der Lernervarietät erscheinen Elemente der Stützsprache(n), die in der Zielsprache nicht existieren (KONGRUENZ 2).

Um beim Sprachenpaar Spanisch (L1)–Italienisch (L2) zu bleiben: dieser Fall tritt nun ein, wenn analog zu den soeben genannten Artikelformen auch für den Rest des Paradigmas die Kongruenzhypothese angenommen und somit *el* anstatt *il* (männlich, bestimmt, Singular) und *las* anstatt *le* (weiblich, bestimmt, Plural) verwendet wird. Solche 'Fehler' konnten im Verlauf unseres Experiments mehrmals beobachtet werden, sei es, daß an katalanische Substantive spanische Pluralmorpheme angehängt wurden (**las finestras* 'die Fenster', vgl. 4.4) oder daß im Portugiesischen spanische Artikel verwendet wurden (**la chave* 'der Schlüssel', vgl. 4.5).

Bei der dritten Form der Kongruenzstrategie beobachtet man eine etwas subtilere Form der Interferenz:

- (3) In der Lernervarietät erscheint – entgegen der Norm der Zielsprache – ein Element X anstelle eines Elements Y. Beide Elemente existieren sowohl in der Stütz- als auch in der Zielsprache und sind formal (fast) kongruent, haben aber unterschiedliche Funktionen (KONGRUENZ 3).

Die unter 2.2 zitierten Beispiele aus italienischen Lernervarietäten deutschsprachiger Studierender (*annesso* im Sinne von *‘Beilage’ und *guardare* *‘behalten’) fallen unter diesen Typus der Kongruenzstrategie.

3.3 In der Regel sind die Lernenden in der Lage, Ähnlichkeiten zwischen zwei nahverwandten Sprachen zu erkennen und neue Wörter der Zielsprache mit Hilfe der Stütz- oder Basissprache zu verstehen. Letztere operiert dabei oft als perceptiver Filter und verhindert, daß kleinere Unterschiede zwischen den beiden Sprachsystemen bemerkt werden:

- (4) Ein Element X der Zielsprache, welches in der Stützsprache nicht existiert, wird in der Lernervarietät durch ein beiden Sprachen gemeinsames Element Y repräsentiert, dessen Distribution in der Lernervarietät aber nicht derjenigen der Zielsprache entspricht (KORRESPONDENZ 1).

Diese Form von Unterdifferenzierung ist vor allem aus der Phonologie des Zweitspracherwerbs bekannt, indem unbekannte Phoneme der neuen Sprache durch ähnliche der Muttersprache ersetzt werden (z.B. /y/ durch /i/ oder /ts/ durch /s/). Das Phänomen ist aber auch auf lexikalischer und morphologischer Ebene verbreitet, wo es oft zu einer semantischen Erweiterung gewisser Lexeme oder zur Vereinfachung der Paradigmen mittels Reduzierung der Allomorphie führt. Letzteres kann man wiederum im Italienisch von Spaniern beobachten: gemäß dem in ihrer L1 vorherrschenden Prinzip ‘eine Bedeutung – eine Form’ werden die Varianten der Artikel *l’* und *uno* durch die häufigeren *la* und *un* ersetzt.

Bei nahverwandten Sprachen weisen die Ähnlichkeiten zwischen Ziel- und Stützsprache oft eine Regelmäßigkeit auf, die von den Lernenden als solche auch wahrgenommen wird. Dies führt dazu, daß diese ihr Wissen der Basissprache kreativ verwenden können, um neue Wörter der Zielsprache zu bilden.

- (5) Ein Element X der Stützsprache wird mittels einer Korrespondenzregel in ein Element Y der Zielsprache umgewandelt, ohne daß Abweichungen von der Norm erscheinen (KORRESPONDENZ 2).

Korrespondenzregeln dieser Art sind vor allem in der lexikalischen Phonologie sehr produktiv. So ist es z.B. möglich, katalanische und portugiesische Lexeme von den entsprechenden spanischen items abzuleiten: mittels Monophthongierung erhält man kat./port. *terra* ‘Erde’ und *porta* ‘Tür’ von sp. *tierra* und *puerta* (vgl. 4.5). Bei glücklicher Anwendung handelt es sich hier erneut um eine Art von positivem, unsichtbarem Transfer; die Korrespondenzregeln stellen somit eine Form von prozeduralem Wissen

dar, welche es den Lernenden erspart, viele ähnliche items einzeln zu speichern.

Die psychologische Realität dieser Lernstrategie kann durch die häufigen Fälle von Übergeneralisierung bestimmter Korrespondenzen belegt werden. So wenden z.B. viele Spanischsprechende die besagte Monophthongierungsregel auf das Italienische an, und zwar auch in offener Silbe, wo dieses aber die Diphthonge *-uo-* und *-ie-* vorweist; das Resultat sind nicht existierende Wörter wie **nova*, **scola*, **fora* (vgl. Schmid 1994b: 73).¹⁵ Ähnliche Phänomene können auch im Hochdeutschen von Schweizer Kindern im Vorschulalter beobachtet werden (vgl. die Form **du leugst* 'lügst', eine Verallgemeinerung von Korrespondenzen wie *Leute-Lüüt*, *heute-hüt* usw.). Wir haben es also mit einer dritten Form der Korrespondenzstrategie zu tun:

- (6) Ein Element X der Stützsprache wird mittels einer Korrespondenzregel in ein Element Y umgewandelt, welches aber in der Zielsprache nicht vorkommt (KORRESPONDENZ 3).

3.4 Schließlich müssen die Lernenden in der Zielsprache auch Wörter und Strukturen lernen, welche keinerlei Bezüge zur Basissprache aufweisen. Lexikalische Unterschiede werden meist sehr schnell erkannt, vor allem soweit der Grundwortschatz betroffen ist. Werden die neuen items gemäß der Regeln der Zielsprache repräsentiert, so haben wir es mit der einfachsten und häufigsten Variante der Differenzstrategie zu tun:

- (7) Die Lernervarietät enthält Elemente und Strukturen, die der Norm der Zielsprache entsprechen und in der Stützsprache nicht vorhanden sind (DIFFERENZ 1).

Nun stellt man hie und da – vor allem im ungesteuerten Zweitspracherwerb – fest, daß die Lernenden auch dann von der Differenzhypothese ausgehen, wenn die beiden Sprachen in Wirklichkeit kongruent sind. In diesem Fall treten die für Interimsprachen typischen Simplifizierungsphänomene auf der morphosyntaktischen Ebene ein, wie z.B. das Auslassen von Funktionswörtern oder das Wegfallen der Flexionsmorphologie.

- (8) Die Lernervarietät weist Vereinfachungserscheinungen auf, welche sowohl von der Zielsprache als auch von der Stützsprache abweichen (DIFFERENZ 2).

Das Auftreten dieser Strategie hängt meist mit mangelhaftem oder 'pidginisiertem' Input – Xenolekten oder anderen Lernervarietäten – zusammen (vgl. Schmid 1994b: 74–75).

Die dritte Variante der Differenzstrategie beinhaltet genau das Gegenteil der vorhergehenden, d.h. die Lernenden manifestieren ein hyperkorrektes Verhalten, in dem sie als 'schwierig' erkannte Elemente der Zielsprache verallgemeinern.

- (9) In der Lernervarietät treten 'markierte' Elemente und Strukturen auf, die in der Stützsprache fehlen, in der Zielsprache aber eine andere Distribution aufweisen (DIFFERENZ 3).

Als phonologisches Beispiel kann ein Deutschschweizer zitiert werden, der den Namen des italienischsprechenden Kantons *Ticino* /ti'tʃino/ als [ti'dʒino] ausspricht. Dieser Sprecher ist sich bewußt, daß das Italienische ein in seiner Muttersprache unbekanntes Phonem aufweist (nämlich die stimmhafte palatale Affrikate /dʒ/); allerdings ist er noch nicht in der Lage, die korrekte Unterscheidung zwischen /tʃ/ und /dʒ/ vorzunehmen. Wichtig ist dabei festzuhalten, daß diese Art von 'Fehler' auf einen sich im Gang befindenden Lernprozeß hinweist.

3.5 Die Illustration der drei Strategien ist hier sehr knapp gehalten (für weitere Beispiele siehe Schmid 1993, 1994a, 1994b). Kongruenz-, Korrespondenz- und Differenzhypothesen können sich auf alle Ebenen des Sprachsystems beziehen, von der Phonologie und Morphologie über die Syntax bis zur Semantik und dem Lexikon. Zur Vorsicht sei hier präzisiert, daß diese Strategien ausdrücklich auf die spezielle Kontaktsituation zweier nah verwandter Sprachen bezogen sind und somit auf keinen Fall eine allgemeine Theorie des Zweitspracherwerbs darzustellen vermögen. Mit dem Modell wird lediglich versucht, die von verschiedenen Autoren gemachten Aussagen über die Wahrnehmung der Kongruenz/Differenz von Sprachen im Lernprozeß sowie über die Produktivität von Korrespondenz- oder Konversionsregeln zu systematisieren.¹⁶

Bekanntlich sind viele der interimsprachlichen Phänomene, die hier unter den Strategien der KONGRUENZ und der KORRESPONDENZ auftauchen, bereits von den Klassikern der Kontrastiven Hypothese erkannt und beschrieben worden. Der Unterschied zwischen unserem Modell und einer Klassifikation der Interferenzen – wie sie etwa Weinreich (1953: Kapitel 2) vorgelegt hat – besteht darin, daß hier versucht wird, die Vielfalt der typischen Merkmale von Lernersprachen auf drei einfache und grundlegende Hypothesen zurückzuführen. Es geht weniger um eine taxonomische Fehleranalyse als um den Versuch, den Einfluß von Stützsprachen mittels des Konstrukts der Lernstrategie nachzuzeichnen, wobei mit Nachdruck auf das Ausmaß des positiven Transfers sowie auf dessen kreativen und regelhaften Charakter hingewiesen wird.

Wir nehmen an, daß die Bildung von Hypothesen über die Kongruenz, Korrespondenz und Differenz von Elementen in zwei Sprachen ein integraler Bestandteil der Sprachlernfähigkeit des Menschen ist. Wenn man zudem davon ausgeht, daß das implizite und prozedurale Wissen der Lernstrategien potentiell dem Bewußtsein unterliegt, und wenn man im Sinne der Interface-Position annimmt, daß durch Bewußtmachung der gesteuerte Zweitspracherwerb gefördert werden kann, ergeben sich aufgrund dieses Modells interessante Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht.

4. Ein didaktischer Versuch

Um die Anwendbarkeit eines solchen Lernstrategienmodells im Fremdsprachenunterricht zu testen, wurde an der Dolmetscherschule und an der Universität Zürich ein Experiment mit zwei Gruppen von 10 bzw. 13 Studierenden durchgeführt.¹⁷ Die beiden Lerngruppen wurden mit den Zielsprachen Katalanisch und Portugiesisch konfrontiert; die Stützsprache war in beiden Fällen das Spanische. Als Versuchspersonen dienten deutschsprachige Studierende der unteren Semester, die über keine Kenntnisse der Testsprachen verfügten; hinsichtlich der Kompetenz in der Basissprache handelt es sich jedoch eindeutig um Fortgeschrittene.¹⁸ Die Tatsache, daß der Versuch nicht mit Schülern, sondern mit Studierenden durchgeführt wurde, rückt unsere Situation näher zu derjenigen des EUROM4-Projekts. Umgekehrt ist das deutschsprachige Umfeld wohl eher mit der Zielgruppe der Tandemidee in Verbindung zu setzen; hier ist anzumerken, daß Scherf (1990a: 10, Anm. 14) explizit die Möglichkeit eines Tandems 'Spanisch plus Portugiesisch' 'für Latein Amerika-Experten u.ä.' ins Auge faßt.

Das Experiment war in beiden Fällen als Lektion von ca. 45 Minuten konzipiert und verlief nach dem gleichen Muster. Nach einer kurzen Einführung über Ziel und Ablauf der Lektion wurde in einer ersten Phase das Verständnis eines katalanischen bzw. portugiesischen Textes getestet; dieser wurde zuerst nur mündlich, anschließend auch unter Beiziehung der schriftlichen Vorlage vorgetragen. Die Erschließung des Texts erfolgte in der Unterrichtssprache Spanisch mit der ganzen Gruppe. In einer zweiten Phase wurde den Versuchspersonen ein schriftlicher Test auf deutsch unterbreitet, welcher Fragen zum Wortschatz und z.T. zur Grammatik des Textes enthielt; dabei ging es vor allem um lexikalische Vergleiche und um Herleitungen von der Basissprache. Nach dieser schriftlichen Einzelarbeit wurden zum Schluß gemeinsam die Lösungen des Tests diskutiert.¹⁹

4.1 Die beiden Texte sind bereits bestehendem didaktischen Material entlehnt und für unsere Zwecke vereinfacht (d.h. im wesentlichen gekürzt) worden. Im folgenden geben wir hier den katalanischen und den portugiesischen Text mit deutscher Übersetzung wieder:²⁰

(10) *La casa*

La casa que tenen els nostres amics a Premià de Mar és molt bonica. És blanca amb una teulada vermella i una xemeneia. Té planta baixa, pis i un jardí, que a la primavera és tot ple de flors.

A la planta baixa hi ha el menjador i la cuina. Al menjador hi tenen una taula amb sis cadires. A la paret de la dreta hi ha el bufet i el televisor.

La cuina és molt petita i tota blanca. Hi ha una finestra des d'on veuen les barques que passen pel mar. També hi tenen una nevera i un armari tot ple d'olles, cassoles i pots.

D'un rebedor que hi ha a l'entrada surt l'escala. Pugem escales amunt i arribem al pis. Les dues habitacions més grans donen de cara al mar, la petita i el bany donen de cara a la muntanya. A totes tres hi ha un llit, una tauleta de nit i un armari.

La casa on vivim a Barcelona no m'agrada tant. Voldria viure sempre aquí. Això de tenir el mar a prop faria que em llevés ben d'hora i sense mandra.

Das Haus

Das Haus, welches unsere Freunde in Premià de Mar haben, ist sehr hübsch. Es ist weiß mit einem roten Ziegeldach und einem Kamin. Es hat ein Erdgeschoß, einen ersten Stock und einen Garten, der im Frühling voller Blumen ist.

Im Erdgeschoß ist das Eßzimmer und die Küche. Im Eßzimmer haben sie einen Tisch mit sechs Stühlen. An der rechten Wand steht das Buffet und der Fernseher.

Die Küche ist sehr klein und ganz weiß. Es gibt ein Fenster, von wo man die Schiffe sieht, die über das Meer fahren. Sie haben auch einen Kühlschrank und einen Schrank voller Pfannen, Kasserollen und Töpfe.

Von einem Vorraum aus beim Eingang geht die Treppe hoch. Wir steigen die Treppen hinauf und kommen in den ersten Stock. Die zwei größeren Zimmer gehen auf das Meer, das kleine und das Bad auf die Bergseite. In allen dreien gibt es ein Bett, ein Nachttischlein und einen Schrank.

Das Haus, in welchem wir in Barcelona leben, gefällt mir nicht so sehr. Ich möchte immer hier leben. Das Meer in der Nähe zu haben hätte zur Folge, daß ich zu früher Stunde und ohne Müdigkeit aufstehen würde.

(11) *Lisboa na primavera*

Em Lisboa, na Primavera, a dias de chuva intensa seguem-se muitas vezes dias de sol em que a luz da tarde banha a cidade inteira. Fala-se mais. Anda-se mais depressa. Abrem-se as janelas dos automóveis.

Depois, de repente, o manto azul começa a levantar e fica uma luz que nem é luz nem é nada. Sobre um ventozinho que dobra esquinas em busca de pessoas. Os automóveis, que uma hora antes eram manchas de cor, passam a ser vultos escuros com uma luzinha de cada lado.

Todos aceleram o passo para fugir ao fim do dia. Todos querem chegar a casa para esquecer a luz que lhes fica na memória. Nas suas casas, nos cafés e nas pastelarias as pessoas esperam que a noite venha definir formas e concretizar sombras. Esperam que desapareçam os últimos vestígios da falsa luz do fim do dia.

Lissabon im Frühling

In Lissabon folgen im Frühling auf Tage intensiven Regens oft Sonnentage, an denen das Nachmittagslicht die ganze Stadt überflutet. Man spricht mehr. Man geht schneller. Die Fenster der Autos öffnen sich.

Dann beginnt plötzlich der blaue Mantel aufzugehen und es bleibt ein Licht, das weder Licht noch gar nichts ist. Es bläst ein Windchen, das um die Ecken geht auf der Suche nach Personen. Die Autos, die vor einer Stunde noch Farbflecken waren, werden zu dunklen Knäueln mit einem Lichtlein auf jeder Seite.

Alle beschleunigen den Schritt um dem Tagesende zu entfliehen. Alle möchten nach Hause um das Licht zu vergessen, das ihnen in Erinnerung bleibt. In ihren Häusern, in den Cafés und in den Konditoreien warten die Leute, auf daß die Nacht komme, um Formen zu definieren und Schatten zu konkretisieren. Sie warten, bis die letzten Spuren des falschen Lichts des Tagesendes verschwinden.

Im Vergleich zum ersten Text ist der zweite etwas kürzer: *La casa* hat fünf Abschnitte mit 190 Wörtern ('tokens'), *Lisboa na primavera* besteht aus nur drei Abschnitten und enthält 140 Wörter.²¹ Die Kürze des zweiten Texts wird allerdings durch die schwierigere literarische Textsorte und – wie wir sehen werden – die relative Undurchsichtigkeit der phonetischen Oberfläche des Portugiesischen aufgewogen. Bezüglich der für das Verständnis anzuwendenden Strategien ergibt sich folgendes Bild: der katalanische Text weist in etwa 75 gleiche, 85 ähnliche und 30 verschiedene Wortformen auf; beim portugiesischen Text sind es ungefähr 75 gleiche, 55 ähnliche und 10 verschiedene 'tokens'.²² Aufgrund dieser Zahlen ist zu erwarten, daß der katalanische Text aus der Perspektive des Spanischen relativ transparent sein sollte; insbesondere bietet er zahlreiche Zugriffsmöglichkeiten für die Korrespondenzstrategie (die Hälfte der Wortformen). Im portugiesischen Text fallen die lexikalischen Korrespondenzen zwar etwas weniger ins Gewicht, während umgekehrt der Anteil der vom Spanischen her undurchsichtigen Wörter noch geringer sein dürfte.

Bezüglich dieser Klassifizierung der in den Texten vorkommenden Wortformen ist anzumerken, daß die Unterscheidung zwischen 'ähnlich' und 'verschieden' zwangsläufig etwas willkürlich ausfällt: zwar stellt der Begriff 'ähnlich' rein logisch gesehen eine Unterkategorie von 'verschieden' (= 'nicht gleich') dar, andererseits situieren sich die Lexeme der beiden Sprachen auf einem Kontinuum der Ähnlichkeit, an dessen beiden Enden die Prototypen der Kongruenz und der Differenz stehen. Obige Klassifikation basiert auf Hypothesen über die Wahrnehmung der Lernenden und erreicht deshalb nur einen Annäherungswert. Von einem etymologischen Standpunkt könnten freilich viele 'verschiedene' Wörter auf einen gemeinsamen Ursprung zurückgeführt werden; es ist allerdings anzunehmen, daß lexikalische Korrespondenzen in der Regel erst dann erkannt werden, wenn gewisse Anforderungen bezüglich der perzeptiven Gestalt (d.h. der phonologischen Form) der Wörter oder deren kontextueller Vorhersehbarkeit erfüllt sind.²³

Was nun die effektive Verständlichkeit der beiden Texte betrifft, so war während des Experiments der katalanische Text für das rein auditive Verständnis eindeutig leichter zugänglich. Bereits nach dem Vortrag ohne Tischvorlage verstanden die Studierenden den größten Teil des Inhalts: auch wenn sie sich nicht mehr genau an den Wortlaut der katalanischen Lexeme erinnern konnten, so hatten doch mehrere Versuchspersonen ihre Bedeutung verstanden und im Kurzzeitgedächtnis gespeichert, so daß sie in der Lage waren, den Inhalt des Textes in groben Zügen auf Spanisch wiederzugeben. Aufgrund des vorher skizzierten Modells können wir also annehmen, daß die katalanischen Wörter mittels der Kongruenz- und Korrespondenzstrategie auf bekannte spanische Äquivalente bezogen worden sind. Die Wiederholung der Lektüre mit vorliegendem Text ermöglichte lediglich, einige weniger durchsichtige Wörter zu erschließen; bezüglich globalem Textverständnis waren wenig Lücken geblieben.

Beim portugiesischen Text sind die Resultate weniger eindeutig. Das auditive Verständnis bereitete erhebliche Schwierigkeiten; nur wenige Versuchspersonen schienen in der Lage zu sein, zumindest die wesentlichen Elemente des Textes abzurufen.²⁴ Zu diesem Ergebnis mögen verschiedene Faktoren beigetragen haben, die zum Teil mit dem System der portugiesischen Sprache, zum Teil aber auch mit den spezifischen Eigenschaften der ausgewählten Texte zusammenhängen. Zugunsten der leichteren Verständlichkeit von *La casa* wirkt sich aus, daß viele der nicht-spanischen items eine Ähnlichkeit zu französischen oder gar italienischen Wörtern aufweisen (vgl. *petita*, *nit*, *llit* oder *finestra*, *molt*).

Ein Aspekt des portugiesischen Sprachsystems, der die Verständlichkeit von mündlichem Input erschwert, ist zweifelsohne die phonetische Oberfläche der Äußerungen, welche auch in normalem Allegretto-Tempo dem nicht-muttersprachlichen Hörer oft schwer zugänglich ist. Dies liegt einerseits in phonotaktisch bedingter Allomorphie begründet, welche eine perzeptiv ungünstige Invarianz erzeugt,²⁵ andererseits in den häufig zum Tragen kommenden Allegroregeln, welche den phonetischen Gehalt der unbetonten Vokale durch Zentralisierung schwächen oder durch Synkope gar vollständig tilgen. Große Fortschritte beim Textverständnis wurde hingegen bei der zweiten (schriftlichen) Lektüre erreicht, da die Studierenden aufgrund der graphematischen Ähnlichkeit die Bedeutung vieler Lexeme leicht rekonstruieren konnten.²⁶

Was die textspezifischen Charakteristika von *Lisboa na primavera* anbelangt, so ist einerseits eine im Vergleich zum katalanischen Text leicht erhöhte syntaktische Komplexität in Rechnung zu stellen. Vor allem aber stellt der literarische, nicht referentielle Sprachgebrauch höhere Anforderungen, da die Lesenden (und um so mehr die Zuhörenden) Metaphern wie *o manto azul* 'der blaue Mantel' (Dämmerung) und *vultos escuros com uma*

luzinha de cada lado 'dunkle Knäuel mit einem Lichtlein auf jeder Seite' (Autos, Scheinwerfer) entschlüsseln und einen aufgrund des Alltagswissens nicht a priori gegebenen Sinn – die Unerträglichkeit der Abenddämmerung –(re-)konstruieren müssen.²⁷

Auch wenn die Resultate bei den beiden Gruppen leicht verschieden ausgefallen sind (was mit grosser Wahrscheinlichkeit auf die soeben genannten Gründe zurückzuführen ist), so kann gesamthaft gesehen doch festgestellt werden, daß in punkto Textverständnis das Ziel des Experiments eindeutig erreicht worden ist. Es hat sich gezeigt, daß Studierende mit Zweitsprache Spanisch durchaus in der Lage sind, einen einfachen Text auf Katalanisch oder Portugiesisch zu verstehen. Als Hauptgrund für diesen Befund darf die historische Verwandtschaft und die große lexikalische und syntaktische Ähnlichkeit von Basis- und Testsprache angenommen werden.

Daneben haben auch gewisse strukturelle Eigenschaften der Texte den Versuchspersonen bei der Lösung ihrer Aufgabe wesentlich geholfen, unter anderem deren morphosyntaktische Einfachheit, handelt es sich doch in beiden Fällen vorwiegend um einfache Sätze im Präsens. Außerdem kam den Studierenden sicher auch die Texthaftigkeit der Stimuli zu Hilfe. Im ersten Beispiel, welches der Textsorte 'Beschreibung' zuzuschreiben ist, trug dazu allerdings weniger die Kohäsion auf der Textoberfläche (hauptsächlich mittels lexematischer Wiederholungen und linearer Aufzählung) bei als die innere Kohärenz der evozierten Situation. Vom kognitiven Standpunkt her handelt es in der Tat um den 'Rahmen' ('frame') 'Haus' (vgl. auch den Titel *La casa*), welcher den Beizug des Weltwissens zu Erschließung unbekannter Wortbedeutungen ermöglicht.²⁸ Um nur ein Beispiel zu nennen: wo ein Tisch ist, sind meistens auch Stühle; wer also die Bedeutung von *taula* kennt, kann leicht diejenige des unbekannten *cadira* erraten.

Einen Text zu verstehen stellt bekanntlich auch in der Muttersprache einen modularen Prozeß dar, bei welchem die Lesenden oder Hörenden auf mehrere Arten von Wissen oder Kompetenz zurückgreifen;²⁹ etwas vereinfachend können wir als Hauptkomponenten Welt- und Situationswissen, Sprachwissen und textuelle Kompetenz annehmen. Im Falle einer bisher unbekannten Fremdsprache L3 fällt zwar das Modul des Sprachwissens zunächst aus, aber die Lernenden können die entstandene Lücke zumindest teilweise schließen, wenn sie über Kenntnisse in einer verwandten Fremdsprache L2 verfügen. Anstelle der Sprachkompetenz in L3 tritt nun diejenige von L2 plus eine Art von prozeduralem Wissen; wir schlagen vor, dieses zusätzliche Lernerwissen mit dem vorgängig skizzierten Lernstrategienmodell zu repräsentieren.

4.2 In der zweiten Phase der Lektion lösten die Studierenden schriftlich ein paar einfache Aufgaben zum Text. Das Ziel dieser Phase bestand darin, zusätzlich zum Textverständnis in der Fremdsprache auch die Fähigkeit zu testen, Sprachdaten bewußt zu analysieren und zu vergleichen. Dabei ist anzunehmen, daß diese Kompetenz, die eher im Bereich des expliziten Wissens anzusiedeln ist, durch den Versuch nicht nur geprüft, sondern bis zu einem gewissen Grad auch gefördert wurde. Forschungsinteresse und didaktische Absicht fielen somit im wesentlichen zusammen.

Die erste Aufgabe war auf das Erkennen von lexikalischen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Basis- und Zusatzsprache ausgerichtet und diente somit der Bewußtseinsmachung der drei Lernstrategien der KONGRUENZ, KORRESPONDENZ und DIFFERENZ (ohne daß diese allerdings als solche deklariert wurden). Die Aufgabe, die in ähnlicher Form auch in Walters (1991: 157–158) Portugiesisch-Experiment gestellt wurde, war in drei Teile gegliedert:

- 1a) Schreiben Sie fünf Wörter auf, die im Spanischen und im Katalanischen (bzw. im Portugiesischen) gleich sind.
- 1b) Schreiben Sie fünf Wortpaare auf, die im Spanischen und im Katalanischen (bzw. im Portugiesischen) ähnlich sind.
- 1c) Schreiben Sie fünf katalanische (bzw. portugiesische) Wörter auf, die im Spanischen nicht existieren.

Aufgrund der besonderen Stellung des Katalanischen innerhalb der Romania³⁰ wurde im ersten Fall auch noch eine Zusatzfrage gestellt:

- 1d) Gibt es katalanische Wörter, die eine Verwandtschaft zum Französischen aufweisen? Die Ergebnisse des Tests sind in Tabelle 1 zusammengefaßt.

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, waren die Studierenden problemlos in der Lage, die eher einfachen Fragen zu beantworten. Bei beiden Gruppen fällt die hohe 'Trefferquote' und die große Vollständigkeit der Antworten auf. Nicht wenige Versuchspersonen (Vpn) schrieben gar mehr Wörter als verlangt auf; die Variation bezüglich der Zahl der richtigen Antworten ist hauptsächlich auf diese 'Mehrleistung' zurückzuführen. Obwohl die 'Fehlerquote' insgesamt ziemlich gering ausgefallen ist, bringt eine detaillierte Analyse der Abweichungen doch einige interessante Phänomene ans Licht, so daß es sich lohnt, kurz die Antworten auf die Teilfragen nach den beiden Gruppen/ Sprachen getrennt zu diskutieren.

Im Katalanisch-Test wurde zum Beispiel bei der Frage 1a) aufgrund der im Text vorkommenden Wortform *blanca* 'weiß (weibl.)' irrtümlicherweise die Kongruenz des maskulinen Adjektivs *blanco* angenommen (KONGRUENZ 2); das Katalanische hat aber die apokopierte Form *blanc*. Die meist genannten kongruenten Wörter sind die elementaren *casa* 'Haus', *mar* 'Meer' und *primavera* 'Frühling', gefolgt von den jüngeren Wortschöpfungen *nevera*

Tabelle 1. Klassifikation von Wörtern im Vergleich zur Stützsprache

Frage	Katalanisch		Portugiesisch	
	Richtige Antworten	Vpn (10)	Richtige Antworten	Vpn (13)
Gleiche Wörter	8	1		
	7	1	7	2
	6	7	6	2
	4	1	5	9
Ähnliche Wörter			7	2
	6	2	6	2
	5	7	5	8
	4	1	4	1
Verschiedene Wörter	8	2	5	9
	7	1	4	2
	5	7	3	2
Ähnliche Wörter wie im Französischen ³¹	7	1		
	6	1		
	5	1		
	4	6		

‘Kühlschrank’ und *televisor* ‘Fernseher’. Auf die Frage 1b) schrieb jemand nur vier Wortpaare auf; zwei Studierende interpretierten den Begriff ‘Wortpaar’ dahingehend, daß jeweils zwei aufeinander folgende Wörter (etwa *planta baixa* – *planta baja* ‘Erdgeschoß’) gefragt waren, aber nur in einem Fall wurde das entsprechende spanische ‘Wortpaar’ nicht erwähnt. Frage 1c) stellte keine Probleme (häufig genannt wurden *finestra* ‘Fenster’, *rebedor* ‘Vorraum’, *amb* ‘mit’, *mandra* ‘Müdigkeit’), ebenso Frage 1d), wo erwartungsgemäß sieben von 10 Probanden das auffällige *petita* ‘klein (weibl.)’ angaben.

Im Portugiesisch-Test stellte die Frage 1a) keine Probleme: die meist erwähnten homographen Wörter kommen gleich im ersten Abschnitt vor (*luz* ‘Licht’, *dia* ‘Tag’, *tarde* ‘Nachmittag’, *primavera* ‘Frühling’, *sol* ‘Sonne’). Bei Frage 1b) stellte jemand fälschlicherweise eine Korrespondenz zwischen der portugiesischen Präposition *com* ‘mit’ und der spanischen Konjunktion/Präposition *como* ‘wie’ her. Zwei Studierende schrieben nur die jeweiligen portugiesischen Ausdrücke auf (allerdings gleich sieben an der Zahl), wobei einmal erstaunlicherweise das homographie *manto azul* ‘blauer Mantel’ genannt wurde. Etwas überraschend ist auch *vestigios* ‘Spuren’ als Antwort auf die Frage 1c), existiert doch auch im Spanischen ein solches Wort mit identischer Bedeutung; allerdings gehört es zu einem gehobenerem Register und kommt somit relativ selten vor. Als verschiedene Wortformen wurden am häufigsten *fica* ‘bleibt’ *janelas* ‘Fenster (pl.)’, *pessoas* ‘Personen’ und

esquecer 'vergessen' angegeben, hie und da auch *fala-se* oder *falar* 'sprechen' (trotz der etymologischen Verwandtschaft mit dem spanischen *hablar* < lat. *fabulare*).

4.3 Bei Frage 2 ging es darum, die Bedeutung von Substantiven zu erraten, die im Text nicht vorkamen. Es waren dies bei der ersten Gruppe die katalanischen Lexeme *la sortida* 'der Ausgang', *el pont* 'die Brücke', *l'aigua* 'das Wasser' und *el temps* 'die Zeit' (zitiert mit Artikel). Die Antworten auf diese Frage sind zum größten Teil richtig ausgefallen; in einem einzigen Fall wurde das katalanische *l'aigua* mit den spanischen *aguja* 'Nadel' und *águila* 'Adler' in Verbindung gebracht. Bei der Portugiesischgruppe wurde nach der Bedeutung von *a praia*, *o porto*, *chamar-se* und *o tempo* gefragt ('der Strand', 'der Hafen', 'heißen' und 'die Zeit/das Wetter'). Acht Studierende erhielten vier richtige Lösungen, vier Personen lieferten drei korrekte Antworten; jemand löste die Aufgabe nicht. Nicht alle waren in der Lage, die Verwandtschaft von *a praia* mit dem spanischen *la playa* zu erkennen; unter den mit Klammern und Fragezeichen versehenen Antworten finden wir das spanische *prado*, das italienische *prato* sowie die entsprechende deutsche Bedeutung 'die Wiese'. Als 'schwierig' stuft Walter (1991: 158) auch den portugiesischen Artikel ein: in unserem Fall interpretierten zwei Versuchspersonen den bestimmten Artikel *o* als zusammengezogene Form der Präposition *a* und dem Artikel, wie aus der spanischen Übersetzung *al* hervorgeht; es ist nicht auszuschließen, daß bei dieser Hypothese das Französische *au* [o] als Modell fungiert hat.

Es ist interessant festzustellen, daß diese Frage vorwiegend auf Spanisch beantwortet wurde. Bei der katalanischen Gruppe schrieben acht Studierende das entsprechende spanische Wort oder Syntagma auf; eine Versuchsperson gab zuerst das spanische und dann das deutsche Wort an, eine andere nur die deutsche Bedeutung. Bei der portugiesischen Gruppe antworteten mit einer Ausnahme gar alle 13 Studierende auf Spanisch. Die Frage 'Erraten Sie die Bedeutung folgender Wörter' war auf deutsch gestellt, aber das Spanische lag in diesem Moment eindeutig näher. Hier spielt sicher die Tatsache eine Rolle, daß Spanisch als Unterrichtssprache fungierte und somit gewissermaßen den kommunikativen Rahmen bildete. Andererseits ist nicht auszuschließen, daß aufgrund der formellen Ähnlichkeit das spanische item schneller abrufbar war; dieser leider nicht ganz eindeutige Befund wäre ein starkes Argument dafür, daß beim Erlernen einer nahverwandten Fremdsprache den Repräsentationen einer zur Verfügung stehenden Stützsprache eine fundamentale Funktion für den Wahrnehmungs- und Lernprozeß zukommt.

4.4 Die dritte Frage stellte die Studierenden vor die Aufgabe, aufgrund einiger im Text vorkommenden Flexionsformen erste Verallgemeinerungen und Hypothesen über die Morphologie der Zusatzsprache zu formulieren.

Bei der katalanischen Gruppe ging es zunächst um die Pluralbildung der femininen Substantive: ausgehend vom Stimulus *les barques* 'die Schiffe' mußten die Syntagmen *la taula* 'der Tisch', *la muntanya* 'der Berg' und *la finestra* 'das Fenster' in den Plural gesetzt werden. Aufgrund des äußerst spärlichen Inputs wandte nur eine Versuchsperson die richtige Regel an und erhielt somit aufgrund von KORRESPONDENZ 2 die Formen *les taules*, *les muntanyes* und *les finestres*. Umgekehrt folgten drei Studierende klar der Kongruenzstrategie (KONGRUENZ 2): **las taulas*, **las muntanyas*, **las finestras*.³² Bei weiteren sechs Personen kamen verschiedene Zwischenlösungen zur Anwendung: drei waren unschlüssig und optierten einmal für Kongruenz und das andere Mal für Korrespondenz, andere drei wiederum benutzten die zweite Strategie für den Artikel und die erste für das Substantiv: *les *taulas*, *les *muntanyas*, *les *finestras*.

Auch im Portugiesisch-Test mußten drei Nominalsyntagmen in den Plural gesetzt werden, z.B. *o manto* 'der Mantel' → *os mantos*. Die einfache Aufgabe wurde von zehn Studierenden richtig gelöst, zwei machten einen Fehler, und jemand beantwortete die Frage überhaupt nicht.

Bei der Frage 3b) ging es hingegen um die Verbmorphologie. In der Katalanisch-Gruppe mußte aufgrund der im Text vorkommenden Stimuli *arribem* 'wir kommen' und *vivim* 'wir leben' die erste Person Plural des Präsens der ebenfalls bekannten Verben *passar* 'vorbeigehen', *donar* 'geben' und *tenir* 'halten' gebildet werden. Für die erste Konjugation wählten acht Versuchspersonen das richtige Morphem *-em* (DIFFERENZ 1), während zwei Studierende für die Beibehaltung des 'thematischen Vokals' optierten und mit Hilfe der Korrespondenzstrategie eine Endung *-am* konstruierten: **passam*, **donam*. Die angewandte Korrespondenzregel (KORRESPONDENZ 3) apokopiert die beiden Segmente *-os* nach dem Muster sp. *-amos* → kat. *-am*. Beim Verb *tenir* kam der Einfluß der Stützsprache noch deutlicher zur Geltung: nur fünf Studierende folgten dem vorgegebenen Modell *vivim* und erhielten somit die richtige Form *tenim* (DIFFERENZ 1). Die andere Hälfte der Gruppe bildete eine dem Spanischen *tenemos* verwandte Form **tenem*, vermutlich ebenfalls aufgrund der Korrespondenzhypothese der Apokope.

Die analoge Aufgabe für das Portugiesische bereitete weniger Schwierigkeiten. Aufgrund der Vorgaben *esperam* 'sie hoffen' und *querem* 'sie wollen' bildeten alle dreizehn Testpersonen problemlos die 3. Person Plural des Präsens von *falar* 'sprechen', *beber* 'trinken', *andar* 'gehen', nämlich *falam*, *bebem*, *andam*; einzig zwei vermutliche Flüchtigkeitsfehler **beberan* und **andan* sind hier zu vermerken.

4.5 Bei der vierten und letzten Frage war die kreative Hypothesenbildung der Studierenden am meisten gefordert. Es ging darum, für sechs auf Deutsch angegebene Bedeutungen katalanische bzw. portugiesische Wörter zu 'erfinden', bzw. aufgrund der drei Lernstrategien Hypothesen über mögliche Lexeme in der neuen Sprache zu formulieren. Die Tabelle 2 enthält die deutschen Stimuli für die beiden Gruppen und die jeweils richtigen Antworten:³³

Tabelle 2. 'Erfinden Sie katalanische/portugiesische Wörter für die folgenden Bedeutungen.'

Katalanisch		Portugiesisch	
BEDEUTUNG	ANTWORT	BEDEUTUNG	ANTWORT
'die Türe'	<i>la porta</i>	'weiß'	<i>branco</i>
'die Erde'	<i>la terra</i>	'der Schlüssel'	<i>a chave</i>
'fünf'	<i>cinc</i>	'fünf'	<i>cinco</i>
'der Wind'	<i>el vent</i>	'die Brücke'	<i>o ponte</i>
'Eure Freunde'	<i>els vostres amics</i>	'das Wasser'	<i>a agua</i>
'Gute Nacht'	<i>bona nit</i>	'die Erde'	<i>a terra</i>

Um die katalanischen Wörter für 'Türe' und 'Erde' vom Spanischen ableiten zu können, mußten zwei Monophthongierungsregeln (KORRESPONDENZ 2) *-ue-* → *-o-* und *-ie-* → *-e-* angewandt werden, was in der Tat bei allen Versuchspersonen auch geschah. Allerdings erhielten nur acht bzw. sieben Probanden die richtigen Lösungen *porta* und *terra*, da zweimal Formen mit zusätzlicher Apokope (DIFFERENZ 2) wie **port* oder **ter* postuliert wurden; in einem weiteren Fall wurde 'Erde' semantisch als 'Welt' reinterpretiert und ein entsprechender 'Italianismus' **mondo* vorgeschlagen.

Die gleiche Monophthongierungsregel mußte auch von der Portugiesischgruppe für die Übersetzung von 'die Erde' und 'die Brücke' (*a terra*, *o ponte*) befolgt werden. Auch hier haben sich 12 von 13 Probanden von dieser Korrespondenzhypothese leiten lassen. In einem Fall wurde zwar ein Metaplasmus **ponto* (DIFFERENZ 2) angenommen, gemäß dem von der Natürlichen Morphologie postulierten 'Strukturellen Prinzip des starken Paradigmas'.³⁴ Nur eine Versuchsperson gab aber als Lösungen das spanische *tierra* (KONGRUENZ 2) und ein nicht existierendes **puent* (KORRESPONDENZ 3) an. Interessant ist an dieser letzten Form die Apokope, die auch von einer weiteren Person vorgenommen wurde (**pont*). In der Tat wird auslautendes *-e* im Portugiesischen zu schwa abgeschwächt, was von diesen beiden Studierenden offenbar als Tilgung reinterpretiert wurde.

Die Apokope taucht in der Portugiesischgruppe allerdings auch bei items mit auslautendem *-o* auf, und zwar dreimal in **blanc* und zweimal in **cinc* (DIFFERENZ 2). Das zumindest graphematisch kongruente *cinco* ['sĩku] finden wir trotzdem in 9 Tests, mit einigen Varianten wie *sinco* oder *çinco*; eine Versuchsperson verzichtet auf die Formulierung einer Hypothese, eine andere postuliert ein vielleicht italienisch beeinflusstes *cincue*. Auch für die portugiesische Übersetzung von 'Wasser' nahmen 9 Studierende erfolgreich das mit dem Spanischen kongruente *agua* an; ein Test enthielt keine Lösung, und je eine Antwort entfiel auf das katalanische *aigua* und das (fast) italienische *aqua*.³⁵ Die Tatsache, daß Wörter wie **blanc* und **cinc* ('schwere' Einsilbler mit komplexer Coda) für möglich gehalten werden, verleitet zu Überlegungen über die Perzeption der rhythmischen Struktur der Zielsprache: es scheint, daß diese Studierenden das Portugiesische tendenziell als akzentzählende Sprache empfinden.³⁶

Der Unterschied im Isochronietypus ist jedoch um einiges deutlicher zwischen dem Spanischen und Katalanischen; nicht von ungefähr lauten die katalanischen Wörter für 'weiß' und 'fünf' genau wie die soeben für das Portugiesische mit Sternchen gekennzeichneten Formen **blanc* und **cinc*. Die Antworten der Katalanischgruppe für 'fünf' fallen unter umgekehrten Vorzeichen sehr ähnlich aus: zur richtigen Lösung mit Apokope *cinc* (KORRESPONDENZ 2) tendieren 6 Probanden (wovon drei allerdings mit der französischen Schreibweise *cinq*), zwei bleiben beim spanischen *cinco* (KONGRUENZ 2), und eine Antwort fehlt; erneut finden wir auch ein italianisierendes *cinque*. Die Tatsache, daß sich einige Studierenden bei der Hypothesenbildung nicht nur von der Basissprache Spanisch, sondern auch von anderen (romanischen) Stützsprachen inspirieren lassen, wird auch durch ein Lösungsblatt aus der Katalanisch-Gruppe illustriert, auf dem nur drei von sechs Teilfragen beantwortet sind, nämlich *la porta*, *la terra* und *el vento*, mit der zusätzlichen Bemerkung '~ italiano?!'. Nur teilweise erfolgreich sind in der Tat die Antworten auf den Stimulus 'der Wind': zwar schreiben lediglich zwei Versuchspersonen spanische items, nämlich *viento* und *aire* (KONGRUENZ 2), aber auch das erwartete *el vent* (KORRESPONDENZ 2) erscheint nur zweimal. Die mit sechs Antworten am meisten befolgte Lösung *el vento* (KORRESPONDENZ 3) enthält lediglich die Monophthongierung, nicht aber die Apokope.

Die relativ produktiven Korrespondenzen zwischen dem Spanischen und dem Portugiesischen wurden von der Mehrheit der Studierenden erkannt.³⁷ Die Regel /*ɲ*/ → /*ɟ*/ wurde von zehn Studierenden befolgt; zwei Versuchspersonen wagten keine Hypothese, aber nur eine vertraute auf die Kongruenzstrategie und schrieb für port. 'Schlüssel' das spanische *llave*. Etwas weniger überzeugend ist das Resultat für die Regel /*ɲ*/ → *r*/[-kont]_: *branco* (KORRESPONDENZ 2) wurde von 6 Studierenden angenommen, 3

Personen erhielten das katalanische *blanc* (vgl. oben). Je eine Person optierte für Verzicht, für das mit dem Spanischen kongruente *blanco* (KONGRUENZ 2) sowie für ein nicht klar interpretierbares *blainco*. Vielleicht hat hier – ebenso wie beim oben erwähnten *aigua* für *agua* – die Regel sp. *más* ‘mehr’ → port. *mais* (Korrespondenz 3) Pate gestanden.

Die beiden letzten ‘Übersetzungen’ ins Katalanische von Frage 4 sind offenbar nicht einfach zu erraten. Obwohl im Text das Modell *els nostres amics* vorkommt, schreiben 6 Studierende für ‘Eure Freunde’ **vostres amics* ohne Artikel. Die Frage ist somit nur zum Teil richtig gelöst: zwar wird *amics* als vom spanischen *amigos* verschieden erkannt (DIFFERENZ 1) und *vostres* mittels einer erfolgreichen Ableitungsregel (KORRESPONDENZ 3) gebildet, hingegen weicht die Struktur des Nominalsyntagmas von der katalanische Norm ab. Die syntaktische Hypothese, daß Possessivadjektive als Determinanten fungieren und somit keine Artikel zulassen (KONGRUENZ 3), basiert nicht nur auf der Muttersprache Deutsch, sondern auch auf den beiden Stützsprachen Spanisch und Französisch; in den Antworten **vuestres amics* und **vos amics* hat sich dieser Einfluß auch morpholexikalisch niedergeschlagen (eine Versuchsperson hat die Zeile leer gelassen). Noch schwieriger war das Problem ‘Gute Nacht’, für welches nur eine Person die richtige Antwort *bona nit* geliefert hat. Während eine Person auf die Antwort verzichtet hat, finden wir eine ganze Reihe von Kongruenz-, Korrespondenz- und Differenzhypothesen, von einer irrtümlichen Monophthongierung *-ue-* → *-e-* über Apokope und Metaplasmus bis zur Beibehaltung des ‘spanischen’ Plurals: *ben noch*, *ben noxe*, *bena noxa*, *ben nit*, *buona nit*, *buenas nit*, *bonnes nits*. Dieses Beispiel zeigt, daß der Anwendung der auf der Stützsprache basierenden Lernstrategien KONGRUENZ und KORRESPONDENZ Grenzen gesetzt sind durch die effektive Verschiedenheit des Lexikons, welche in vielen Fällen kein prozedurales Lernen ermöglicht, sondern vielmehr eine item-um-item-Speicherung erfordert.

4.6 Wenn bei der Evaluation der Fragen 2–4 im Sinne einer Fehleranalyse ausführlich diejenigen Hypothesen diskutiert wurden, die von der Zielsprache abweichen, so sollte dadurch nicht der falsche Eindruck entstehen, daß die beiden Versuchsgruppen nicht in der Lage gewesen wären, den Test mehrheitlich erfolgreich zu beantworten. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die ‘Trefferquote’ bei diesen etwas schwierigeren Aufgaben.

Tabelle 3. Richtige Lösungen des Tests

Frage	Katalanisch (Total 10)		Portugiesisch (Total 13)	
2	<i>la sortida</i>	10	<i>a praia</i>	8
	<i>el pont</i>	10	<i>o porto</i>	12
	<i>l'aigua</i>	9	<i>chamar-se</i>	12
	<i>el temps</i>	10	<i>o tempo</i>	12
3a	Pluralbildung	2	Pluralbildung	10
3b	<i>passem</i>	8	<i>falam</i>	13
	<i>tenim</i>	5	<i>bebem</i>	12
	<i>donem</i>	8	<i>andam</i>	12
4	<i>la porta</i>	8	<i>branco</i>	6
	<i>la terra</i>	8	<i>a chave</i>	10
	<i>cinc</i>	6	<i>cinco</i>	9
	<i>el vent</i>	2	<i>o ponte</i>	12
	<i>els vostres amics</i>	(6)	<i>a agua</i>	9
	<i>bona nit</i>	1	<i>a terra</i>	12

5. Schlußbemerkungen

Unser 'didaktischer Versuch' stellt kein psycholinguistisches Experiment im eigentlichen Sinn dar, da nicht alle potentiell relevanten Variablen kontrolliert werden konnten und es sich zudem um zwei relativ kleine 'samples' handelt. Die Auswertung des Tests ermöglicht trotzdem einige interessante Schlußfolgerungen, welche hoffentlich sowohl zu weiterer Forschung als auch zur Diskussion des Konzepts des plurilingualen Fremdsprachenunterrichts anregen mögen.

Bedenkt man das Verhältnis zwischen dem geringen Input und den für die Versuchspersonen anspruchsvollen Aufgaben, fällt das Gesamtergebnis des Experiments eindeutig positiv aus. Die Untersuchung hat dargelegt, daß das Verständnis einer noch unbekannten L3 durch gute Kenntnisse in einer nahe verwandten L2 enorm erleichtert wird. Je nach Art der strukturellen Distanz zwischen den beiden Sprachen wirkt sich diese Erleichterung entweder nur beim Lesen oder aber auch beim auditiven Verstehen aus. Wie aus dem Textverständnis und einzelnen lexikalischen Stichproben (Frage 2 des Tests) hervorgeht, übernimmt die L2 mehr noch als die L1 die Rolle einer Stützsprache, die – gemäß einem kognitivistischen Transferkonzept – sowohl als perzeptiver Filter wie auch als bevorzugte Domäne zur Bildung von Hypothesen über die Zielsprache dient.

Die Lektionen mit den beiden Gruppen von Studierenden haben zudem die psychologische Realität eines Lernstrategienmodells bestätigt, das für nahverwandte Sprachen die drei Grundhypothesen KONGRUENZ,

KORRESPONDENZ und DIFFERENZ postuliert. Zwischen zwei verwandten Sprachen kommen jeweils die gleichen Lernstrategien zum Zug, unabhängig davon, ob es sich um den Transfer von L1 zu L2 oder um eine Verbindung von L2 und L3 handelt. Vor allem aber hat sich gezeigt, daß Lernende nicht nur beim ungesteuerten Zweitspracherwerb, sondern auch im Fremdsprachenunterricht sich dieser Lernstrategien bedienen können. In beiden Fällen werden sowohl zutreffende als auch zu starke Kongruenz-, Korrespondenz- und Differenzhypothesen formuliert.³⁸ Die Bedingungen des Sprachunterrichts bieten nun aber zusätzlich die Chance, die 'potentielle Bewußtheit' der Lernstrategien auszunützen. Auch wenn nicht mit Gewißheit nachgewiesen werden kann, daß während der beiden Lektionen ein Effekt des 'consciousness-raising' stattgefunden hat, so scheint es doch plausibel anzunehmen, die erste Klassifizierungsaufgabe des Tests hätte die kreative Hypothesenbildung in Frage 4 in einem gewissen Sinne vorbereitet und gefördert.

Wenn wir nun zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen, nämlich zu Scherfs Sprachentandem zurückkehren, so kann aufgrund psycholinguistischer Prinzipien und empirischer Evidenz aus der Zweitspracherwerbsforschung der Schluß gezogen werden, daß ein plurilingualer Unterricht mit verwandten Fremdsprachen nicht nur machbar, sondern auch sinnvoll ist. Dadurch würde ein im 'monolingualen' Unterricht schlummerndes Potential ausgenützt, da die Lernstrategien gewissermaßen zur kognitiven Grundausrüstung Sprachlernender gehören und diese deshalb die Fähigkeit zu Transferleistungen bereits mitbringen. Mit anderen Worten geht es darum, jenes allgemeine klassische Transfer-Konzept der pädagogischen Psychologie wiederzuentdecken und für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen, nach welchem ein bestimmter Lernprozeß einen positiven Einfluß auf einen anderen zukünftigen Lernprozeß haben kann (vgl. Vogel und Vogel 1975: 100–105).

Es würde allerdings über die Ziele dieses Aufsatzes hinaus führen, Curricula und methodische Konzepte für einen solchen Unterricht zu entwerfen. Die didaktische Diskussion müßte sicherlich bei der Formulierung der Lernziele beginnen, wobei ich gegenüber Scherfs mutigem Vorschlag für etwas Zurückhaltung plädieren würde. Es erscheint angezeigt, als Lernziele vorerst die passive Kompetenz in der neuen Sprache und die Förderung prozeduralen Wissens (und somit die Befähigung zum autonomen Lernen) ins Auge zu fassen. Durch die Doppelfunktion des Lernstrategienkonzepts wird es möglich, daß 'kontrastierende Verfahren' nicht immer auf explizites Wissen ausgerichtet zu sein brauchen. Wenn die Priorität der passiven Kompetenz hier als Beschränkung erscheint, so ist darauf hinzuweisen, daß dieses Vorgehen aus psycholinguistischer Sicht durchaus begründet ist, indem es dem im normalen Fremdsprachenunterricht oft zu wenig beachteten

Erfordernis des 'sanften Einstiegs' – Verstehen kommt vor Sprechen – Rechnung trägt (vgl. Butzkamm 1989: 163–176); auch Beck-Busse (1995: 64) empfiehlt die 'rezeptive Mehrsprachigkeit' als möglichen Weg, ein ausgeglichenes Verhältnis von Lernökonomie und Lernökologie zu erreichen. Schritte in Richtung einer aktiven Sprachkompetenz sollten – wenn überhaupt – erst in einem zweiten Schritt, gleichzeitig mit einer Konzentration auf die Zusatzsprache unternommen werden; Walter (1991: 148) führt in seinem 'Einschleich-Sprachkurs' z.B. einfache Konversationsübungen ein und läßt zum Teil auch von der Zusatz- in die Basis-sprache übersetzen. Ganz im Sinne dieser 'Sprungbrett'-Idee würde ich weniger ein 'Sprachtandem' vorschlagen als z.B. einen Spanischunterricht mit einer Katalanisch- und einer Portugiesisch-Nische.

Gewissermaßen als Epilog sollen die bisher nur am Rande erwähnten sprachpolitischen und pädagogischen Prämissen kurz angesprochen werden – und somit auch die Frage nach dem Bedarf oder der Wünschbarkeit eines multilingualen Fremdsprachenunterrichts. Scherfs Anregung verdient es, in einem weiteren Rahmen gesehen werden; so rechnet z.B. Christ (1991) die Förderung von möglichst verbreiteten Fremdsprachkompetenzen zu den wichtigsten Zielen einer europäischen Sprachpolitik, in welcher neben den großen internationalen Verkehrssprachen auch die kleineren peripheren Sprachen nicht außer acht gelassen werden sollten. Über den rein utilitaristischen und lernökonomischen Aspekt hinaus birgt der multilinguale Unterricht die Chance, die Lernenden hinsichtlich der Verwandtschaft, aber auch der Vielfalt europäischer Sprachen zu sensibilisieren und somit ihr Interesse für das Phänomen der Sprache an sich – im Sinne von 'language awareness' (Hawkins 1987) – zu fördern. Im konkreten Fall des Spanischunterrichts läßt sich die Vermittlung von Grundkenntnissen in den beiden Zusatzsprachen Portugiesisch und Spanisch aber auch mit den intrinsischen Lernzielen dieses Schulfachs begründen, wobei hier nur zwei landeskundliche Aspekte erwähnt werden sollen: bezüglich der lateinamerikanischen Kultur ließe sich die störende Ausklammerung Brasiliens verhindern, während umgekehrt die in vielen Lehrbüchern verbreitete Fiktion des monolingualen Spaniens etwas korrigiert würde (der soziolinguistische Status des Katalanischen hat sich in den letzten zwanzig Jahren derart verändert, daß man nicht umhinkommt, sich mit dieser Regionalsprache zu befassen). Zum Schluß sei darauf hingewiesen, daß die Beschränkung unserer Aufmerksamkeit auf den iberoromanischen Sprachraum exemplarisch gemeint ist und nicht in der Natur der Sache liegt; das Konzept des plurilingualen Fremdsprachenunterrichts ist sicher auch im Hinblick auf andere 'periphere' Sprachen in Europa von Interesse, so etwa für die slawischen oder skandinavischen Sprachen.

Anmerkungen

1. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden am 27. September 1994 an den von der Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz (VALS/ASLA) veranstalteten 'Schweizerischen Tagen der Angewandten Linguistik' in Bern vorgestellt. Eine Kurzfassung der Arbeit ist in der Zeitschrift *Babylonia* erschienen (Schmid 1995b). Wertvolle Hinweise habe ich durch die freundlicherweise zur Verfügung gestellten Beiträge von Gabriele Beck-Busse erhalten, die ich hier herzlich verdanken möchte.
2. Obwohl der Autor nicht explizit auf den Begriff des 'autonomen' Lernens hinweist, bringt seine Formulierung eine gewisse Affinität zu diesem in der Sprachlehre Diskussion zunehmend verbreiteten Postulat zutage; siehe u.a. Holec (1981, 1994).
3. Siehe Bialystok (1978); vgl. auch Berthoud (1982: 156–157) und Kübler (1991: 24–25).
4. Siehe Sharwood Smith (1981) und Berthoud (1982); vgl. auch Ellis (1985: 234–237) und Larsen-Freeman und Long (1991: 324).
5. Die folgenden Ausführungen sind zwangsläufig sehr kurz und schematisch gehalten. Für einen etwas umfassenderen Überblick über die Problematik siehe z.B. Ellis (1985: 19–41), Ringbom (1987: 44–68), Edmondson und House (1993: 207–217), Schmid (1994a: 88–103).
6. Nach dieser von L. Selinker (1972) und S. Pit Corder formulierten Theorie des Zweitspracherwerbs bilden Lerner eigenständige Sprachvarietäten heraus, die sowohl durch den L2-Input als auch durch die Repräsentationen der L1 geprägt sind, sich aber gleichzeitig mittels kreativer Hypothesen systematisch weiterentwickeln (siehe z.B. Edmondson und House 1993: 217–219; Schmid 1994a: 76–88).
7. Einen Überblick über die Forschungslage vermitteln Ringbom (1987: 112–114) und Hammarberg und Williams (1993: 61).
8. Die standarditalienischen Entsprechungen sind *macellaio*, *inaffiare*, *faccia* (allenfalls das Synonym *viso*) und *uccidono*.
9. Die Literatur zum Thema 'Lernerstrategien' ist mittlerweile sehr umfangreich geworden und kann hier nicht vollständig rezipiert werden; zu den in den letzten Jahren erschienen Monographien zählen Wenden und Rubin (1987), Oxford (1990) und O'Malley und Chamot (1990). Bezüglich Definition und Klassifikation der Strategien herrscht leider eine erhebliche terminologische und begriffliche Vielfalt, die hier ebenfalls nur ansatzweise berücksichtigt werden kann (vgl. Ellis 1985: 164–189; Portmann 1991: 77–83; Kübler 1991: 28–30; Edmondson und House 1993: 220–225; für eine Diskussion verschiedener Definitionen des Begriffs 'Lernstrategie' siehe auch Schmid 1994b: 61–65).
10. Zum Verhältnis zwischen Kognition und Metakognition siehe auch Kübler (1991: 20–21).
11. Etwas vereinfacht gesagt, bezieht sich das deklarative Wissen auf das 'was' und das prozedurale Wissen auf das 'wie'; für einige Erläuterungen zu dieser in der Zweitspracherwerbsforschung verbreiteten Dichotomie s. Ellis (1985: 164–165), Kübler (1991: 20–21), Edmondson und House (1993: 270–274).
12. Vgl. Portmann (1991: 78, 82) sowie Edmondson und House (1993: 219). Es würde den Rahmen dieser Studie sprengen, die Begriffe 'Prozeß' und 'Strategie' eingehender zu diskutieren. Es scheint, daß es sich dabei weniger um eine absolute Dichotomie als um ein Kontinuum handelt und daß insbesondere die Lernstrategien auf den Wahrnehmungsprozessen aufbauen.
13. Zur Dichotomie 'Kompetenz' vs. 'Kontrolle' siehe Sharwood Smith (1986) und Edmondson und House (1993: 216). Eine detaillierte Typologie der verschiedenen Arten von Transfer findet man bei Faerch und Kasper (1987).
14. Die Untersuchung der Lernervarietäten spanischer Arbeiter war Teil eines größer angelegten Forschungsprojekts 'Italienisch in der deutschen Schweiz', welches von 1987–

1990 am Romanischen Seminar der Universität Zürich durchgeführt und vom Schweiz. Nationalfonds finanziert wurde. Die an sich erstaunliche Tatsache, daß Hispanophone in diesem soziolinguistischen Umfeld eher Italienisch als Deutsch lernen, hat verschiedene Gründe, die hier nur angedeutet werden können:

- die demographische Konsistenz der Immigration und deren geringe soziokulturelle Integration in der Schweiz,
- das historische, demographische und sozioökonomische Primat der italienischen Gemeinschaft unter den Einwanderergruppen,
- die relativ weite Verbreitung des Italienischen als Nationalsprache, z.B. über die Massenmedien,
- die größere Verständlichkeit der romanischen 'Schwestersprache' Italienisch.

Siehe auch Schmid (1994a: 17–36), Schmid (1995a).

15. Die spanischen Ausgangsformen sind *nueva* 'neu (weibl.)', *escuela* 'Schule', *fuera* 'draußen'; im Italienischen haben wir *nuova*, *scuola*, *fuori*.
16. Siehe u.a. Mioni (1982: 350–351), Kellerman (1983: 114), Faerch und Kasper (1987: 117).
17. Mein Dank gebührt den beiden Dozenten Paula Bazo Castellanos und David Serrano für ihre Unterstützung sowie den Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.
18. Unter der Gruppe der Dolmetscherschule befinden sich auch drei bilinguale Studierende (Deutsch/Spanisch).
19. Ein sehr ähnliches Vorgehen hat Walter (1991: 157–158) für seinen Portugiesischblock im Spanischunterricht gewählt, mit dem Unterschied, daß die Lektüre der schriftlichen Vorlage in Einzelarbeit vorgenommen wurde. Dies hat den Vorteil, daß die Schüler den Text in ihrem individuellen Tempo erarbeiten können, birgt aber umgekehrt die Gefahr falscher Assoziationen zwischen graphematischer und phonologischer Repräsentation.
20. Die Quelle des katalanischen Texts ist die erste Lektion des Lehrgangs *Parlo Català* von Maria Lluïsa Corominas und Joaquim Arenas (Barcelona: Edicions del Mall, 1977: 2). Die Vorlage für den portugiesischen Text stammt ursprünglich aus dem 1960 veröffentlichten Roman *Um homem não chora* ('Ein Mann weint nicht') von Luís Sttau de Monteiro; der betreffende Ausschnitt wird im Lehrgang *Le Portugal d'aujourd'hui par des textes* (Rennes: Université de Haute Bretagne, 1983: 28) wiedergegeben.
Da die hier vorliegende Übersetzung vor allem das Verständnis der fremdsprachigen Texte ermöglichen soll, hält sie sich so eng wie möglich an die Originale; weniger Wert wurde auf 'gutes Deutsch' gelegt.
21. Als verschiedene 'Wörter' wurden Wortformen ('tokens') und nicht Lexeme ('types') gezählt; nicht berechnet wurde das Verhältnis 'types': 'tokens', welches eventuell einen zusätzlichen Hinweis über den Schwierigkeitsgrad der Texte liefern könnte. Die Verbindungen Verb+enklitisches Pronomen und Präposition+Artikel wurden als eine Wortform gerechnet, ebenso Ausdrücke wie port. *de repente* 'plötzlich'.
22. Als kongruent werden hier auch homographie Wortformen verbucht, da die Studierenden ja zumindest im zweiten Durchgang mit der schriftlichen Version konfrontiert worden sind; es ist allerdings einzuräumen, daß vor allem im Fall des Portugiesischen die phonologische Form der Wörter oft beachtlich von derjenigen spanischer Homographie abweicht.
23. Auch in Walters (1991: 157) Portugiesischstunde wurde eine Klassifikation der im Text enthaltenen Wörter vorgenommen, wobei fünf verschiedene Kategorien zur Verfügung standen: 1. identisch mit spanischen Wörtern; 2. ähnlich wie Spanisch; 3. stark verändert gegenüber Spanisch; 4. unbekannte, nicht erschließbar; 5. unbekannte, erschließbar. Diese Aufteilung ermöglicht eine feinere Einreihung der Wörter auf dem Kontinuum der Ähnlichkeit, auch wenn die Kategorien 2, 3 und 5 letztlich auf derselben kognitiven Operation, nämlich der Herstellung einer Korrespondenzbeziehung, beruhen.

24. Hierzu ist freilich anzumerken, daß aufgrund des verbalen Interaktionsverhaltens der Studierenden nicht unbedingt auf deren kognitive Prozesse geschlossen werden kann.
25. Als Beispiel mögen die Pluralmorpheme dienen, bei denen das zugrundeliegende 'systematische' Phonem /s/ – um es in der Terminologie der klassischen generativen Phonologie auszudrücken – je nach Kontext als [ʃ] oder [z] realisiert wird (vgl. Parkinson 1989: 138, 144). Beispiele aus unserem Text sind *todos aceleram* ['toðuz ase'leɾã] und *todos querem* ['toðuf 'kerẽ].
26. Walter (1991: 156) stellt hierzu fest: 'Die Schüler sollen zunächst die wichtige Erfahrung machen, wie sehr das Verständnis des Portugiesischen in Hören und Lesen auseinanderklafft. Nur Spanisch-Lernende können dies so gut empfinden'; auch Beck-Busse (1995: 64, Anm. 43) bemerkt, daß im Fall des Portugiesischen 'von einem grundlegenden Unterschied zwischen Leseverstehen und Hörverstehen auszugehen' ist.
27. Man kann die Verwendung unterschiedlicher Textsorten als methodologische Schwäche dieses Versuchs kritisieren, da die Menge der Variablen unnötig erhöht und somit die Interpretierbarkeit der Resultate erschwert wird. Hierzu ist festzuhalten, daß die Studie – auch aufgrund des bescheidenen Ausmaßes der empirischen Erhebung – nur Pilotcharakter hat. Nebst der Formulierung und vorläufigen Überprüfung von Hypothesen geht es gerade auch darum, Probleme aufzuwerfen und die Vielfalt der Faktoren, welche das Textverständnis in einer bisher unbekannten Fremdsprache erleichtern oder erschweren können, auszulichten.
Ebenso hätte es den Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprengt, individuelle und soziale Charakteristika der Studierenden bzw. der beiden Gruppen zu berücksichtigen.
28. Für eine kurze Übersicht über die Dichotomie 'Kohäsion' vs. 'Kohärenz' und die Verwendung des 'frame'-Konzepts in der Textlinguistik siehe Linke, Nußbaumer und Portmann (1991: 224–226 und 235–237); zur Relevanz der Schematheorie der menschlichen Kognition im Sprachverstehen siehe auch Rost (1990: 17–20).
29. Vgl. Klein (1984: 50–52), Linke, Nußbaumer und Portmann (1991: 226–229); zu den Fragen des Textverstehens im Fremdsprachenunterricht bzw. des Hörens im Sprachlernprozeß siehe auch Butzkamm (1989: 37–58) und Rost (1990).
30. Bekanntlich wird das Katalanische von einigen Romanisten klassifikatorisch zur Iberoromania, von andern aber zur Galloromania geschlagen; für eine kurze Zusammenfassung dieser Diskussion siehe Badia i Margarit (1991: 128–129).
31. Auf dem Blatt waren vier leere Linien aufgeführt, es wurde aber keine bestimmte Zahl Wörter verlangt.
32. Von den Studierenden gebildete hypothetische Formen, die nicht mit der Zielsprache übereinstimmen, werden mit * gekennzeichnet.
33. Die 'zugrundeliegenden' spanischen Wörter wären für die katalanische Liste *la puerta, la tierra, cinco, el viento, nuestros amigos* und *buenas noches*, für die portugiesische Liste *blanco, la llave, cinco, el puente, el agua* und *la tierra*.
34. Siehe Wurzel (1987: 79). Das gleiche Prinzip kam auch bei anderen lexikalischen Hypothesen zur Geltung, z.B. für kat. **noxa* 'Nacht' oder port. **chava* 'Schlüssel'; es handelt sich um eine weit verbreitete morphologische Vereinfachungserscheinung, die u.a. auch im spontan erworbenen Italienisch von Spaniern und im italienischen Substandard auftritt (vgl. Schmid 1992: 293–294, 296).
35. Ein interessantes Detail betrifft hier die Wahl des Artikels. Drei Studierende wählten nämlich den maskulinen Artikel *o* aufgrund einer Korrespondenz mit dem spanischen Ausdruck *el agua*, bei welchem *el* allerdings nur ein Allomorph des femininen *la* darstellt. Trotz ihrer perzeptiv nicht optimalen Gestalt wurden die portugiesischen Artikel von neun Studierenden richtig erfaßt. Nur eine Versuchsperson brauchte jeweils mit dem

- Spanischen kongruente Morpheme, während zwei Personen den unbestimmten Artikel *na* als bestimmt interpretierten.
36. In der Forschung zur Phonologie des Zweitspracherwerbs ist bisher der typologischen Unterscheidung zwischen silben- und akzentzählenden Sprachen eher wenig Beachtung geschenkt worden, obwohl im Zusammenhang mit dieser Pikeschen Dichotomie immer wieder auf den prägenden Einfluß rhythmischer Muster auf den 'foreign accent' hingewiesen worden ist; vgl. immerhin Wenk (1985) und Völtz (1994).
 37. Die Entdeckung und Anwendung von Korrespondenzregeln scheint allgemein ein positives Lernerlebnis zu sein, wie auch aus den Schilderungen von Abel (1971: 357) hervorgeht: 'Es war verblüffend festzustellen, mit welchem fast kriminalistischen Eifer die Schüler bald solche Regeln als Hilfe zur Identifikation von Wörtern benutzten: *llueve, piove; lleno, pieno; llamar, chiamare*, etc.'
 38. Es gibt auch weitere Parallelen zwischen Tendenzen von Interimsprachen und gewissen Lösungen unserer Studierenden, so etwa – im Bereich der Nominalmorphologie – die Attraktion des 'Strukturellen Prinzips des dominanten Paradigmas' (vgl. 4.5).

Literaturliste

- Abel, F.
1971 Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 70(7), 355–359.
- Andersen, R.
1983 Transfer to somewhere. In Gass, S. und L. Selinker (Hrsg.), 177–201.
- Badia i Margarit, A.
1991 Katalanisch: Interne Sprachgeschichte I. Grammatik. In Holtus, G., M. Metzeltin und C. Schmitt (Hrsg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. V, 2. Okzitanisch, Katalanisch. Tübingen: Niemeyer, 127–152.
- Barrera-Vidal, A.
1993 Apprendre le français ... puis d'autres langues romanes! De l'apport positif du français dans l'apprentissage d'une autre langue romane par des adultes. *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 23–26.
- Bausch, K.
1990 Scherfs 'Sprachentandem': Ein brauchbarer Vorschlag? *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 11–13.
- Beck-Busse, G.
1992 Das Tandem als perpetuum mobile. *Die neueren Sprachen* 91(3), 224–237.
1995 Europa und das Sprachen-Tandem oder: Romanisch als Schulfach? *Französisch heute* 1/1995, 52–72.
- Bemmerlein, A.
1990 Stellungnahme des Referenten für Spanisch. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 13–14.
- Berruto, G., B. Moretti und S. Schmid
1988 L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue. *Rivista italiana di dialettologia* 12, 1–95.
- Berthoud, A.
1982 *Activité méalinguistique et acquisition d'une langue seconde: Etude des verbes déictiques allemands*. Bern: Peter Lang.
- Bialystok, E.
1978 A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28, 69–84.

- Bieritz, W.
1974 *Semantischer Transfer auf verwandte Sprachen*. Bochum.
- Butzkamm, W.
1989 *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Christ, H.
1991 *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Tübingen: Narr.
- Corder, S. Pit
1983 A role for the mother tongue. In Gass, S. und L. Selinker (Hrsg.), 85–97.
- Courtois, G.
1993 Langues romanes en simultané. A Aix-en-Provence, des étudiants apprennent, en même temps, l'italien, l'espagnol, et le portugais. Une expérience originale soutenue par la Communauté européenne. *Le Monde* 2.4.1993, 12.
- Crocco-Galeas, G.
1993 L'apprendimento spontaneo di lingue romanze da parte di studenti italiani nell'ambito del progetto Eurom4. *Bollettino della Società di linguistica italiana* 11(1), 17–18.
- Edmondson, W. und J. House
1993 *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Ellis, R.
1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. und G. Kasper
1987 Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics* 8(2), 111–135.
- Gass, S. und L. Selinker (Hrsg.)
1983 *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Hammarberg, B. und B. Hammarberg
1993 Articulatory re-setting in the acquisition of new languages. *Phonum* 2, 61–67.
- Hammarberg, B. und S. Williams
1993 A study of third language acquisition. In Hammarberg, B. (Hrsg.), *Problem, Process, Product in Language Learning*. Stockholm University, Department of Linguistics, 60–70.
- Hawkins, E.
1987 *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H.
1981 *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
1994 L'apprendant autonome: quelques repères conceptuels. *Babylonia* 2(2), 10–14.
- Kellerman, E.
1983 Now you see it, now you don't. In Gass, S. und L. Selinker (Hrsg.), 112–134.
- Klein, W.
1984 *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Koblenzer Erklärung des Fachverbandes moderne Fremdsprachen
1989 Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen. *Neusprachliche Mitteilungen* 42, 140–142.
- Kübler, S.
1991 *Mapping the Learner's World: Exploring Student's Perspectives on Learning English as a Foreign Language*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Larsen-Freeman, D. und M. Long
1991 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York: Longman.

- Linke, A., M. Nussbaumer und P. Portmann
1991 *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Meißner, F.
1990 Sprachentandem exzentrische+Romania continua Sprache. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 226–227.
1991 Fundamentalsprachen und romanische Transfergrammatik: Eine linguistische Bestandesaufnahme im sprachpolitischen Kontext. *Französisch heute* 4, 321–340.
1993 Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch). *Die neueren Sprachen* 92, 532–554.
- Mioni, A.
1982 Variabilità linguistica e contrastività. In Calleri, D., C. Marello (a cura di), *Linguistica contrastiva*. Roma: Bulzoni: 339–357.
- O'Malley, J. und A. Chamot
1990 *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.
1990 *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- Parkinson, S.
1989 Portuguese. In Harris, M. und N. Vincent (Hrsg.), *The Romance Languages*. London/Sydney: Croom Helm, 131–169.
- Portmann, P.
1991 *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Ringbom, H.
1987 *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rost, M.
1990 *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Schachter, J.
1983 A new account of language transfer. In Gass, S. und L. Selinker (Hrsg.), 98–111.
- Scherf, V.
1990a Ein Sprachentandem 'Italienisch plus Spanisch' als 2. oder 3. Fremdsprache. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 7–10.
1990b Noch einmal: Sprachentandem 'Italienisch plus Spanisch'. *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 225.
- Schmid, S.
1992 Le interlingue di ispanofoni nella Svizzera tedesca: un tipo di italiano popolare? In Moretti, B., D. Petrini und S. Bianconi (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Roma: Bulzoni, 285–301.
1993 Learning strategies for closely related languages: On the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland. In Kettemann, B. und W. Wieden (Hrsg.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen: Narr, 405–418.
1994a *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Franco Angeli.
1994b Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate. In Giacalone Ramat, A. und M. Vedovelli (a cura di), *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Roma: Bulzoni, 61–79.

- 1995a Zum Italienisch spanischer Arbeitsmigranten in der deutschsprachigen Schweiz. *Babylonia* 3(1), 45–51.
 - 1995b Mehrere Sprachen in einem Schulfach? Zur Anwendung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 3(3), 34–41.
- Schönberger, A.
- 1989 Das iberische Gymnasium – Skizze einer Utopie. *Hispanorama* 53, 19–20.
- Selinker, L.
- 1972 Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), 209–230.
- Sharwood Smith, M.
- 1981 Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 11, 159–168.
 - 1986 The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars. In Kellerman, E. und M. Sharwood Smith (Hrsg.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 10–20.
- Trüb, R.
- 1991 ‘Compro la carne dal bucaio’: La competenza lessicale in italiano di liceali a Zurigo. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Verhasselt, G.
- 1995 The classification of existing cognates and the use of cognates in language acquisition. In Benoit, L., C. Dekessel und G. Verhasselt (Hrsg.), *Second Interim Report of the LINGUA PROJECT*. Brussels: ms.
- Vogel, K. und S. Vogel
- 1975 Lernpsychologie und Fremdspracherwerb. Tübingen: Niemeyer
- Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht
- 1990 *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208–213.
- Völtz, M.
- 1994 Sprachrhythmus und Fremdspracherwerb. *Deutsch als Fremdsprache* 31(2), 100–104.
- Walter, H.
- 1991 Spanisch als Sprungbrett für Leseverständnis Portugiesisch. *Neusprachliche Mitteilungen* 44, 155–159.
- Weinreich, U.
- 1953 *Languages in Contact*. New York (deutsche Übersetzung *Sprachen im Kontakt*. München: Beck, 1977).
- Wenden, A. und J. Rubin
- 1987 *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall International.
- Wenk, B.
- 1985 Speech rhythms in second language acquisition. *Language and Speech* 28, 157–175.
- Williams, S. und B. Hammarberg
- 1994 An L3 learner’s lexicon expansion attempts during interaction. Paper presented at the 4th EUROSILA Conference, Aix en Provence 8.9.94.
- Wurzel, W.
- 1987 System-dependent morphological naturalness in inflection. In Dressler, W., W. Mayerthaler, O. Panagl und W. Wurzel (Hrsg.), *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam: Benjamins, 59–96.
- Zapp, F.
- 1983 Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich: Eine Hilfe beim Zweit- und Drittspracherwerb. *Der fremdsprachliche Unterricht* 17, 193–193.